



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Genderaspekte im e-Teaching

Befragung von e-Lehrenden an Universitäten und Fachhochschulen
zur Praxisrelevanz von ausgewählten Genderaspekten sowie hinsichtlich
ihrer Qualifizierungswünsche zu Kompetenzen für gendergerechtes e-Teaching

Verfasserin

Klaudia Mattern

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, Juli 2009

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 301 300

Studienrichtung lt. Studienblatt: Publizistik- und Kommunikationswissenschaft / Politikwissenschaft

Betreuerin: Mag. Dr. Andrea Payrhuber

Es wird darauf hingewiesen, dass im Folgenden nichtsexistische Sprache in all ihren vielfältigen Möglichkeiten verwendet wird. Parallelförmigkeiten, Neutralisierungen und verschiedene Formen von gängigen Kurzschreibweisen gendergerechter Sprache werden bewusst eingesetzt, um die ausgewogene Beteiligung von Frauen und Männer sichtbar oder zumindest vorstellbar zu machen.

Wenn also in dieser Publikation z.B. von Studenten gesprochen wird, dann sind auch nur die männlichen Studierenden gemeint.

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|-----------|
| Einleitung | 5 |
| THEORETISCHER TEIL | |
| 1. VON GENDER UND MAINSTREAMING | 9 |
| 1.1 Gender | 9 |
| Der Begriff Gender | 9 |
| Doing Gender | 12 |
| Genderkompetenz | 14 |
| Gender-Training | 16 |
| Geschlechter-Dialog | 17 |
| 1.2 Gender Mainstreaming | 18 |
| Entstehung einer politischen Definition | 19 |
| Gesetzliche Verankerung in Österreich | 23 |
| Umsetzungaspekte der GeM-Strategie | 24 |
| Prinzipien des Gender Mainstreaming | 24 |
| Prozessschritte im Gender Mainstreaming | 26 |
| "Methodenkoffer" zur Umsetzung von GeM | 28 |
| Probleme beim Gender Mainstreaming | 30 |
| 1.3 Aktuelle Entwicklungen | 32 |
| Gender meets Diversity | 32 |
| Intersektionalität | 34 |
| 2. E-LEARNING IM HOCHSCHULKONTEXT | 37 |
| 2.1 e-Learning | 37 |
| 2.2 e-Teaching | 40 |
| 2.3 Blended Learning | 40 |
| 2.4 Lernplattform | 42 |
| 2.5 e-Learning an Hochschulen | 44 |
| 3. GENDERGERECHTE DIDAKTIK | 47 |
| 3.1 Vier Eckpunkte geschlechtergerechter Didaktik | 47 |
| Inhaltsdimension | 49 |
| Verhalten der Unterrichtenden | 50 |
| Methodische Gestaltung | 51 |
| Rahmenbedingungen | 52 |
| 3.2 Gender-Didaktik-Kompetenz | 53 |
| Genderkompetenz bei Lehrenden | 54 |
| Genderkompetenz-Vermittlung im Hochschulbereich | 55 |
| 4. GENDERGERECHTES E-TEACHING AN HOCHSCHULEN | 57 |
| 4.1 Gender in die e-Lehre integrieren | 58 |
| 4.2 Das Projekt Gender Mainstreaming-Medial | 60 |
| Ergebnisse des Projekts | 60 |
| Handlungsfelder zur Integration von Gender in die e-Lehre | 63 |
| 10-Punkte-Plan für genderbewusste e-Learning-Angebote | 65 |
| Regel 1 - Gendersensible (An-)Sprache | 66 |
| Regel 2 - Umfangreicher (sozio-)technischer Support | 66 |
| Regel 3 - Gute (zeitsparende) Navigation | 67 |
| Regel 4 - Unterschiedliche Kenntnisstände der Studierenden | 67 |

| | |
|---|----|
| Regel 5 - Übersichtlicher Einblick (Lernziel-Meta-Plan) | 68 |
| Regel 6 - Auskunft über den zeitlichen Umfang | 68 |
| Regel 7 - Genderbewusstes didaktisches Lernkonzept | 69 |
| Regel 8 - Vielseitige Lernangebote | 69 |
| Regel 9 - Vielfältige Kommunikationsangebote | 70 |
| Regel 10 - Zertifikat für die erfolgreiche Teilnahme | 71 |

EMPIRISCHER TEIL

| | |
|---|------------|
| 5. UNTERSUCHUNGSDESIGN & METHODIK | 73 |
| 5.1 Thema: "Genderaspekte im e-Teaching" | 73 |
| 5.2 Forschungsfragen | 77 |
| 5.3 Konzeption und Methode der Untersuchung | 78 |
| 6. ERGEBNISSE DER UNTERSUCHUNG | 85 |
| 6.1 e-Teaching-Praxis im Genderfokus | 85 |
| Details zu den interviewten e-Lehrenden | 86 |
| e-Learning in der Hochschulpraxis | 88 |
| Zufriedenheit mit den eigenen e-Learning-Angeboten | 91 |
| Gender in der e-Teaching-Praxis | 93 |
| Allgemeiner Umsetzungswille zu Genderaspekten | 96 |
| Bekanntheit von Leitfäden zu gendergerechtem e-Teaching | 98 |
| 6.2 Praxisrelevanz der ausgewählten Genderaspekte | 100 |
| R1 - Gendersensible (An-)Sprache | 100 |
| R2 - Umfangreicher (sozio-)technischer Support | 102 |
| R3 - Gute (zeitsparende) Navigation | 104 |
| R4 - Unterschiedliche Kenntnisstände | 106 |
| R5 - Übersichtlicher Einblick (Lernziel-Meta-Plan) | 108 |
| R6 - Auskunft über den zeitlichen Umfang | 109 |
| R7 - Genderbewusstes didaktisches Lernkonzept | 110 |
| R8 - Vielseitige Lernangebote | 112 |
| R9 - Vielfältige Kommunikationsangebote | 113 |
| R10 - Zertifikat für erfolgreiche Teilnahme | 115 |
| AE - Evaluation von e-Learning-Angeboten | 116 |
| AR - (Selbst)Reflexion unter einer Genderperspektive | 118 |
| Zusammenfassender Praxisrelevanz-Überblick | 120 |
| 6.3 Gewichtung der Genderaspekte untereinander | 122 |
| Der 10+2-Punkte-Plan - neu gereiht | 122 |
| Detaileinblicke zur Praxisrelevanz der Genderaspekte | 126 |
| Detaileinblicke zum Interessantheitsgrad der Genderaspekte | 129 |
| Aspekte zwischen Praxisrelevanz und Interesse | 131 |
| 6.4 Wünsche von e-Lehrenden zur Kompetenzerweiterung | 132 |
| Eigene e-Lehre anpassen oder neuentwickeln | 132 |
| Art der bevorzugten Kompetenzerweiterung | 134 |
| Die ideale Weiterbildungsveranstaltung | 135 |
| Teilnahme an einer umfassenden Qualifizierung | 139 |
| Wünsche zur anbietenden Institution | 140 |
| Wünsche und Erwartungen an die eigene Institution | 141 |
| 6.5 Genderspezifisches zusammenfassend | 143 |
| Genderspezifisches zur e-Teaching-Praxis der Befragten | 143 |
| Genderspezifisches zur Praxisrelevanz der Aspekte | 143 |
| Genderspezifisches zu Vermittlungswünschen | 144 |

| | |
|--|------------|
| 7. INTERPRETATION | 147 |
| 7.1 Ergebnis zur Forschungsfrage 4 | 147 |
| 7.2 Ergebnisse zur Forschungsfrage 3 | 148 |
| 7.3 Ergebnisse zur Forschungsfrage 2 | 152 |
| 7.1 Ergebnisse zur zentralen Forschungsfrage 1 | 156 |
| 8. RESÜMEE | 163 |
| 9. AUSBLICK | 166 |
| 10. QUELLENVERZEICHNIS | 169 |
| 10.1 Literaturverzeichnis | 169 |
| 10.2 Internetquellenverzeichnis | 176 |
| 11. ABBILDUNGSVERZEICHNIS | 177 |
| 12. TABELLENVERZEICHNIS | 178 |
| 13. ANHANG | 179 |
| Interviewverzeichnis | A1 |
| Fragenkatalog | A2 |
| Kärtchen zu den 12 abgefragten Genderaspekten | A3 |
| Details zu den 10-Punkte-Plan-Aspekten | A4 |
| Interviewtranskripte | A5 |
| Abstract | |
| Danksagung | |
| Curriculum Vitae: Klaudia Mattern | |

Einleitung

"Ich wollt noch was sagen, was wichtig ist, grade beim e-Learning, (...) muss es kontextorientiert sein. (...) Das ist eigentlich das Grundlegende, da das (...) männlich-dominierte immer de-kontextualisiertes Wissen ist. (...)
Es hat die Ina Wagner mal eine Untersuchung gemacht, mit SchülerInnen - also mit Großem-I - sie sollten eine Glühbirne zeichnen. Und die Mädchen haben meistens das Zimmer gezeichnet, wo die Glühbirne drin ist und dass die Glühbirne das erhellt. Also die haben die Funktion und den Kontext, die soziale Umgebung berücksichtigt. Burschen haben meistens sehr genau ein Glühbirne, wie sie ausschaut, gezeichnet. Und daran sehen Sie, es ist wichtig, auch die Kontexte zu berücksichtigen, um auch eine technisch sinnvolle Orientierung zu haben, weil Glühbirnen sind nicht nur: 'dass es funktioniert'."
[Zitat einer Interviewpartnerin im Rahmen der Untersuchung]

Diese Forschungsarbeit zu Genderaspekten im e-Teaching widmet sich - aus der Perspektive von Lehrenden - didaktisch relevanten Aspekten in e-Learning-Prozessen an Hochschulen, die (Aus)Wirkungen auf Geschlechterverhältnisse haben.

Dabei wird danach gefragt, wie bereits vorhandene Empfehlungen zur Berücksichtigung von konkreten Genderaspekten im Rahmen von e-Learning-Angeboten in die e-Teaching-Praxis kommen können. Aus der Perspektive der Lehrenden stellt sich daher die zentrale Frage:

Was brauchen e-Lehrende an Universitäten und Fachhochschulen, um in (ihren) e-Learning-Aktivitäten Genderaspekte zu berücksichtigen?

Im theoretischen Teil dieser Arbeit wird diese Lehrenden-Perspektive beibehalten, indem der Begriff "Gender" schwerpunktmäßig mit seinen individuell in der Person liegenden Kompetenzfeldern konkretisiert wird. Weiters wird auf aktuelle Entwicklungen der öffentlichen Diskussion zur Stellung und Integration des Begriffs im Rahmen von - auch bildungspolitisch relevanten - Diversitätskonzepten eingegangen.

Aus der Praxisperspektive von Lehrenden wird auch das Schlagwort "e-Learning" - im Hochschulbereich v.a. als Blended Learning umgesetzt - konkretisiert und mit dem Begriff "e-Teaching" wird der Fokus auf die Gestaltungsaufgabe bei elektronisch-unterstützten Lehr/Lernprozessen herausgestrichen.

Da in der Hochschul-Praxis Blended Learning - als Kombination von Präsenz- und Online-Lehre - eine wesentliche Umsetzungsform von e-Learning darstellt, werden in dieser Arbeit auch Handlungsfelder von allgemeiner gendergerechter Didaktik präsentiert, bevor konkret auf gendergerechtes e-Teaching eingegangen wird. Die Ausführungen zu vorhandenen Forschungsergebnissen und Empfehlungen zur Umsetzung von geschlechtergerecht gestalteten e-Learning-Angeboten an Hochschulen werden ebenfalls mit dem Fokus auf direkte Handlungsfelder für Lehrende beschrieben.

Durch diese theoretischen Zugänge wird hervorgehoben, dass die Thematik "e-Learning und Gender" seit einiger Zeit nicht mehr technikzentriert diskutiert wird. Vor allem nicht, wenn es sich dabei nicht um frauenfördernde Maßnahmen in technischen Studienrichtungen handelt. Zur besseren Vergleichbarkeit der Untersuchungsergebnisse im Rahmen dieser Arbeit, wurde der Schwerpunkt des Forschungsfeldes auch auf die e-Teaching-Praxis von Lehrenden in sozial-, human- und geisteswissenschaftlichen Themenbereichen gelegt.

Zentrales Element des theoretischen Teils ist die Darstellung des kompakten, sogenannten "10-Punkte-Plans für die Gestaltung eines genderbewussten Lernmoduls" von Heike Wiesner, Isabel Zorn, Heidi Schelhowe, Barbara Baier und Ida Ebkes (2004) als Kriterienrahmen für die anschließende Untersuchung. Mit dieser Entscheidung wurden auch größtenteils jene Aspekte ausgeklammert, die erst im Projektmanagement von größeren, arbeitsteiligen e-Learning-Projekten anhand von speziellen Richtlinien und Empfehlungen zur Förderung von strukturverändernden Mainstreaming-Prozessen zutragen kommen. Solche Projektentwicklungsaspekte zur Berücksichtigung der Genderdimension wären auf eine andere Zielgruppe von Lehrenden/EntwicklerInnen/GestalterInnen zugeschnitten, als jene, die für dieses Forschungsvorhaben in Kapitel 5 konkret definiert ist.

Im empirischen Teil dieser Arbeit werden die ausgewählten 10 Empfehlungen - die selbst aus der Hochschul-Praxis abgeleitet sind - mit den Aspekten "Evaluation von e-Learning-Angeboten" und "Reflexion der eigenen Rolle als Lehrende/r unter einer Genderperspektive" ergänzt. Diese 12 Genderaspekte wurden anschließend im Rahmen von ausführlichen, qualitativen Interviews mit 5 weiblichen und 4 männlichen e-Lehrenden an österreichischen Universitäten und Fachhochschulen dahingehend überprüft, ob und inwieweit sie für die e-Teaching-Praxis überhaupt relevant sind. Weiters wurden die Interviewpartner/innen gefragt, wie sie sich die Vermittlung solcher Empfehlungen und Kompetenzen zur Berücksichtigung der Genderdimension im e-Learning wünschen würden.

Die Ergebnisse dieser Untersuchung können in der Folge zur zielgruppengerechten Konzeption oder Anpassung von Informations- und Qualifizierungsangeboten im Rahmen der institutionellen Lehrentwicklung dienen. Gleichzeitig zeigen sie auch, wie vorhandene (Informations-)Materialien interessierte Lehrkräfte (künftig) effizienter erreichen können.

Die Durchführung hat weiters ein hohes Interesse der Gender-interessierten Befragten an der konkreten Arbeit, den Meinungen und Wünschen der Kolleg/innen ergeben. Diese Arbeit gibt daher neben den Ergebnissen auf die zentralen Fragestellungen auch punktuelle, qualitative Einblicke in die e-Teaching-Praxis an österreichischen Hochschulen.

Durch diese Forschungsarbeit kann ein vielfältiges Bild zu e-Teaching an Hochschulen entstehen, das neue Ansätze für praktische Umsetzungsmöglichkeiten liefert. Gleichzeitig zeigen sich aber auch neue, konkrete Argumente für konstruktivistische Diskussionen zu (vor allem individuellen) Gestaltungspotentialen und (vor allem institutionellen) Verantwortlichkeiten hinsichtlich einer gendergerecht(er)en Lehre.

"Wenn ich immer in einer Programmiervorlesung ein Fußballspiel programmieren lass, (...) da denkt man sich, vielleicht sollte man da eher mal drauf achten. Wobei ich ja eher glaub, dass es nicht am Fußballspiel selber liegt, sondern meiner Erfahrung nach (...) - wie soll man das jetzt sagen - also man findet viel mehr männliche Studenten, die einfach nur Freude dran haben, was zu programmieren, sag ich mal, denen es dann wurscht ist, was dann rauskommt, der Weg ist das Ziel. *(kurzes Lachen)* Mir kommt vor, dass das bei Frauen anders ist, bei denen steht schon im Vordergrund, was kommt denn da raus und kann ich das brauchen und wo kann ich das einsetzen."

[Zitat eines Interviewpartners im Rahmen der Untersuchung]

"Ich würd die Ergebnisse gern sehen und gern wissen, was (...) die anderen Leute sagen. Das will man immer gern. Ich find das interessant."
[Abschluss-Statement eines Interviewpartners]

"Ich würde wahnsinnig gern wissen, was da rauskommt (...) Ich finde das Thema total spannend (...) Wie hoch stehen die Chancen, dass es auch berücksichtigt wird?"
[Abschluss-Frage einer Interviewpartnerin]

THEORETISCHER TEIL

1. VON GENDER UND MAINSTREAMING

1.1 Gender

"Geschlecht ist in unserer Gesellschaft nicht nur ein individuelles Personenmerkmal. Frau oder Mann zu sein ist ausschlaggebend dafür, welchen Platz wir in unserer Gesellschaft zu welchen Bedingungen einnehmen. (...) In Gesellschaft, Wirtschaft und Politik haben Frauen und Männer unterschiedliche Rollen und Positionen. (...) Die gesellschaftlichen Ungleichheiten zwischen Frauen und Männern sind jedoch nicht durch natürliche Unterschiede zu erklären oder zu begründen. Die Unterscheidung zwischen biologischem (engl. 'sex') und sozialem Geschlecht (engl. 'gender') hat den Blick dafür geöffnet, dass vieles, was uns als 'natürlicher' Unterschied vorkommt - 'typisch Frau', 'typisch Mann' - in Wirklichkeit gesellschaftlich geprägt ist; bestimmt davon, wie in unserer Gesellschaft das Verhältnis der Geschlechter organisiert ist." [Bergmann, Nadja / Pimminger, Irene (2004):18]

Der Begriff Gender

Der Begriff "Gender" kommt aus dem Englischen und bezeichnete dort ursprünglich das grammatikalische Geschlecht von Substantiven - wie etwa der deutsche Begriff Genus. In den 1970er Jahren entwickelte sich im US-amerikanischen Feminismus daraus die Bedeutung der sozial konstruierten Geschlechterrollen von Frau und Mann¹ als Gegensatz zum biologischen Geschlechtsbegriff "sex". [vgl. Blickhäuser / von Barga (2006):207]

Im Deutschen wird "Gender" in der Regel übersetzt mit "das soziale Geschlecht".

"Gender"

Sozial-kulturell konstruiertes Geschlecht bzw. gesellschaftlich und kulturell bedingte Unterschiede zwischen Frauen und Männern, beispielsweise Rollenverhalten. Gender ist nicht 'natürlich', kann sich im Laufe der Zeit ändern und wird sowohl innerhalb einer Kultur also auch in verschiedenen Kulturen unterschiedlich konstruiert." [NORA / Tenschert, Itta (2005):103]

So ist es zwar biologisch begründet, dass Frauen die Kinder gebären, jedoch ist es von sozialen Kriterien abhängig, wer die Kinder versorgt und erzieht. [vgl. Bergmann / Pimminger (2004):18]

In der deutschen Sprache wurde - und wird nach wie vor - der Begriff "Geschlecht" verwendet, um einerseits das biologische Mann/Frau-Sein und andererseits die

¹ Interessant - aber wissenschaftlich nicht (unbedingt) fundiert - ist in diesem Zusammenhang vielleicht auch der Verweis in der freien, UserInnen-generierten Enzyklopädie Wikipedia. Demnach hat bereits in den 1950er Jahren der US-amerikanische Forscher John Money den Begriff "Gender" in der Bedeutung der sozialen Geschlechterrolle verwendet, indem er damit die persönliche Geschlechtsidentität von intersexuellen Menschen bezeichnete. Personen, die über körperliche Geschlechtsmerkmale beider Geschlechter verfügen und somit vom biologischen her uneindeutig weiblich oder männlich waren, aber in der Gesellschaft und in ihrer psychischen Identität eine eindeutige Geschlechterrolle einnahmen. [vgl. de.wikipedia.org/wiki/Gender (Status: 28.3.2009)]

Unterschiede und Benachteiligungen in den sozialen Zusammenhängen für Männer und Frauen zu bezeichnen.²

"Mit dem deutschen Wort 'Geschlecht' ist also bislang das Risiko verbunden, die Bedeutung von Geschlecht als ein historisch veränderbares, soziales und kulturelles Verhältnis aus dem Blick zu verlieren."
[www.genderkompetenz.info (4) (Status: 28.3.2009)]

Wenn anstatt des Begriffs "Geschlecht" in bestimmten Kontexten "Gender" verwendet wird, zeigt das, dass ein Bewusstsein für die soziale Konstruktion der Alltagsbegriffe "die Frauen" und "die Männer" besteht. Das Anerkennen, dass im Alltag vieles als gelernte Zuweisung von Geschlechterrollen und nicht als unveränderbare Tatsache erscheint, ist bereits der erste Schritt, um Gleichstellung zwischen Frauen und Männern zu erreichen.

Die Verwendung der Adjektive "gendersensibel" und "genderbewusst" verweist auf das individuell vorhandene Wissen, dass ein Themenbereich von unterschiedlichen Lebenswirklichkeiten und Problemen für Frauen und Männer gekennzeichnet ist. Der Wunsch diese Unterschiede zu berücksichtigen, um "genderspezifische" Benachteiligung zu vermeiden, indem "genderorientiert" und "gendergerecht" - also "gleichstellungsorientiert" - gehandelt wird, ist ein wesentlicher Schritt zur Verwirklichung der Chancengleichheit von Frauen und Männern in allen Bereichen der Gesellschaft.

"(...) Handeln ist niemals geschlechtsneutral. Es trifft Frauen und Männer in unterschiedlichen Lebenslagen, kann sowohl für die eine als auch die andere Geschlechtergruppe benachteiligende Auswirkungen haben."
[Blickhäuser, Angelika / von Barga, Henning (2006):10]

Wer der Aussage: "Es gibt keine geschlechtsneutrale Wirklichkeit" zustimmt, muss auch eingestehen, dass das Adjektiv "genderneutral" (noch) nicht existiert, da es auf kein Substantiv hin anwendbar ist.

"In einer Gesellschaft, in der Frauen und Männer unterschiedliche Rollen und Positionen haben, gibt es keine 'geschlechtsneutrale' Perspektive." [Bergmann / Pimminger (2004):20]

Gern werden "allgemeine Normen" als geschlechtsneutral bezeichnet. Da sie aber aus männlich-dominierten Gesellschaftsstrukturen und Entscheidungsprozessen heraus entstanden sind, repräsentieren sie eine männliche Perspektive. Der "allgemeine" Blick auf Sachverhalte weist dadurch einen (meist unbewussten) "male bias" - einen Verzerrungseffekt³ hinsichtlich männlicher Betrachtungsweisen auf. Zur Veranschaulichung

² Wenn Unterschiede bewusst mit Herabwürdigung bewertet werden und sobald Benachteiligungen bewusst dazu genutzt werden, die eigene Position oder den eigenen Nutzen zu stärken, sollte auch ganz bewusst der Begriff "Diskriminierung" für dieses Handeln verwendet werden.

³ Bei Forschungen sollte darauf geachtet werden, dass kein geschlechterbezogener Verzerrungseffekt (Gender Bias) zutragen kommt. [vgl. www.genderkompetenz.info (5):1-3 (Status: 28.3.2009)]

wird gern auf die "allgemeine" Bedeutung und Verwendung des Begriffs "Arbeit" hingewiesen. Im Alltag wird mit Arbeit generell "Erwerbsarbeit" gleichgesetzt, für die es Gehalt gibt, und die daher in der Gesellschaft "mehr Wert" und Ansehen genießt, als unbezahlte Arbeit wie Haushaltsführung, Kindererziehung etc. Um diese Wertehierarchie zwischen männlich-dominierter Erwerbsarbeit und weiblich-dominierter Hausarbeit aufzubrechen und die Ungleichbehandlung bewusst zu machen, wird einerseits verstärkt auf die Verwendung von Begriffsdifferenzierung wie "bezahlte und unbezahlte Arbeit" gesetzt, andererseits aber auch versucht, mit Hinweis auf die hohe gesellschaftliche Bedeutung von Kindererziehung, ein anderes Bezugssystem zur Wertschätzung zu etablieren.

Solche bewussten Maßnahmen der Ausdifferenzierung und Neu-Kontextualisierung sind wesentliche Strategien, um alltägliche Benachteiligungen bewusst zu machen und durch neue Betrachtungswinkel zu überwinden.

In Gleichstellungsmaßnahmen wird nicht nur ein Perspektivenwechsel gefordert, sondern v.a. die Integration einer gendersensiblen Perspektive in alle Vorhaben und Entscheidungen. Die "Gender-Brille" wird dazu gern als Metapher verwendet, um den Blick für Genderaspekte in einem bestimmten Kontext zu schärfen.

"Mit dem Begriff 'Gender' werden beide Geschlechter in den Blickpunkt gerückt (...). Nicht Frauen müssen sich anpassen, sondern die Strukturen müssen angepasst werden, damit Gleichstellung erreicht werden kann."⁴
[Bergmann, Angelika / Pimminger, Irene (2004):21]

In einer Gesellschaftsstruktur, die von einem ungleichen Geschlechterverhältnis zwischen Frauen und Männern geprägt ist, alle gleich zu behandeln, führt nicht zur Gleichheit⁵, sondern setzt die Ungleichheit fort. [vgl. Bergmann / Pimminger (2004):20]

Gleichbehandlung ist demnach (noch) keine Option.

⁴ Wenn im Rahmen von Gender Mainstreaming nicht auch Strukturänderungen zur Überwindung der bisherigen benachteiligenden Hierarchien und die Re-Organisation zentraler Entscheidungsprozesse durchgeführt werden, dann müssen sich diese Maßnahmen den Spott gefallen lassen, als Gender "Malestreaming" bezeichnet zu werden.

⁵ Generell ist davon abzuraten, den Begriff "Gleichheit" unkommentiert im Genderdiskurs zu verwenden. Die "Gleichheit von Frauen und Männern" ist nur als Gleichheit vor dem Gesetz - also als gleiche Rechte für Frauen und Männer - zu verstehen, und darf nicht zum (Handlungs-)Prinzip "alle über einen Kamm scheren" [Fischer / Scambor (2002):6] verstanden werden.

Doing Gender

"Geschlechtsbezogene Unterschiede zwischen Männern und Frauen kommen aufgrund von unterschiedlichen Sozialisationsprozessen, Lebenslagen und Erfahrungen zustande. Sie sind sozial und kulturell geprägt, veränderbar und daher 'konstruiert'. Was als 'weiblich' und was als 'männlich' angesehen wird, ist eine Zuschreibung, die nicht vom biologischen Geschlecht, sondern von individuellen, gesellschaftlichen und kulturellen Kontexten abhängt."⁶
[Blickhäuser, Angelika / von Bargen, Henning (2006):211]

Das aktuelle Verständnis der alltäglichen, permanenten Herstellung und Bestätigung von Geschlecht als Inszenierung und Konstruktion durch stereotype Zuweisungen, geht auf Studien von Candace West und Don Zimmermann Ende der 1980er Jahre zurück.

"Geschlecht wird von uns in der Interaktion mit Anderen alltäglich 'hergestellt'. Doing-Gender-Prozesse vollziehen sich in unserer Gesellschaft nicht nur durch Individuen, sondern auch durch gesellschaftlich normierende Praktiken und Kategorisierungen, z.B. durch Rechtsetzung oder durch die Institutionen Familie oder Ehe. 'Doing gender' lebt davon, immer wieder ein duales Ordnungsschema der Zweigeschlechtlichkeit zu etablieren." [www.genderkompetenz.info (2) (Status: 28.3.2009)]

"Auffällig ist, dass Vorstellungen über Frauen und Männer einem gesellschaftlichen Wandel unterliegen: was als weiblich oder männlich gilt, ist jeweils historisch beeinflusst." [www.genderkompetenz.info (2) (Status: 28.3.2009)]

Helga Kotthoff verweist in ihrem Artikel "Was heißt eigentlich 'doing gender'?"⁷ darauf, dass die Wurzeln und Entwicklung des aktionsorientierten, sozialwissenschaftlichen Ansatzes selbst von Differenzen geprägt sind: Das Konzept "doing gender" basiert auf Harold Garfinkels "Agnes Studie" (1967) über die Transsexuelle Agnes, die das kulturelle Frau-Sein u.a. durch unterwürfige Verhaltensänderungen in Diskussionen erlernen musste. Als "Vater der Theorie" wird der Kommunikationssoziologe Erving Goffman angesehen. Er erläutert in "Das Arrangement der Geschlechter" - im Original "The Arrangement between the Sexes" - die Inszenierung und Dramatisierung einer sexuierten Sozialordnung (gender display), die auf der Binarität und Asymmetrie der Geschlechter basiert und eine gesellschaftsordnende Funktion einnimmt, indem "die Relevanz von gender so inszeniert wird, dass es als natürliche Unterscheidung hingenommen werden kann, die unhinterfragt gilt." [Kotthoff, Helga (2002):3]

⁶ Die Wahrnehmung von Geschlecht kann auf drei Ebenen stattfinden und unterteilt sich auch dort wieder in verschiedene Bereiche. Auf der biologischen Ebene kann die Zuschreibung von Frau oder Mann auf genetischen Unterschieden basieren (XX oder XY-Chromosomensätzen), auf dem Verhältnis der Hormone Östrogen zu Testosteron zueinander (Physiologie) oder dem Körperbau (Morphologie). Auf der sozialen Ebene führen unterschiedliche Erwartungen und Rollenzuschreibungen an Frauen und Männer zu mehr oder weniger bewussten Inklusions- bzw. Exklusionsstrategien. Und schließlich entscheidet auf der individuellen Ebene jeder Mensch selbst, was sie/er unter Weiblichkeit/Männlichkeit versteht und wie sie/er leben möchte. [vgl. Hasil, Hedwig Maria (2009):13]

⁷ Der folgende Absatz basiert auf Koffhoff, Helga (2002)

In der Folge entwickelten sich Ende der 1980er Jahre zwei Hauptpositionen. Einige EthnomethodologInnen plädieren dafür, nur dann von "doing gender" zu sprechen, wenn explizit auf kulturelle Rollen von Mann und Frau Bezug genommen wird, etwa, wenn "der Mann der Frau die Tür aufhält". Andere - z.B. Candace West und Don Zimmermann (1989) "sehen gender als 'fortlaufendes accomplishment', das in alle Alltagssituationen eingeschrieben ist". [Kotthoff (2002):4]

Damit wurde die Bedeutung von Gender für die Soziologie gestärkt, da sie als "master identity" und nicht mehr nur als situative Rollenidentität zu sehen ist. Studien belegen, dass Geschlechterrollen bereits im Kindergarten durch Aktivitäten und Zuschreibungen "gelernt", übernommen und als Basis für das eigene Verhalten genutzt werden. Die Inszenierung und Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit der Gesellschaft bestätigten diverse Studien zu Körpersprache, Kleidung, Gesprächsstilen etc. als Zuschreibungen von "typisch weiblich" oder "typisch männlich". Diese Stereotypisierung zur (Ein)Ordnung der komplexen Realität und der eigenen Identität nutzen Massenmedien und Werbung bewusst für ihre eigenen Botschaften und gestalten bzw. reproduzieren das gesellschaftliche Idealbild von Mann und/oder Frau.

Mitte der 1990er Jahre stellte der Soziologe Stefan Hirschauer der Omnipräsenz von "doing gender" seine Idee des "undoing gender" entgegen, "einer vorübergehenden situativen Neutralisierung der Geschlechterdifferenz". [Kotthoff (2002):7] Er verweist auch auf die Bedeutung, die weitere Klassifikationen wie Alter, Ethnie, soziale Schicht etc. in Bezug auf die Konstruktion der signifikanten Geschlechterunterscheidung einnehmen. Hirschauer geht von bewusst praktiziertem "Absehen"/Vermeiden von der Geschlechterdifferenz aus, sieht es als konstruktive Leistung, Diskontinuitäten der Geschlechterkonstruktion zu schaffen. 2001 dehnte Hirschauer sein "undoing gender" Konzept auf unterschiedliche Arten der Neutralisierungsarbeit aus.

"Doing gender" und "undoing gender" darf nicht nur als individuelles, gesellschaftliches Handeln gesehen werden, sondern muss auch die Omnipräsenz der Massenmedien und der Werbung und ihrer "hochstereotypen Geschlechterbilder, die quasi unablässig auf uns einwirken", verstärkt berücksichtigen. "Wir haben es hier mit genderisierten Darbietungen zu tun, die die meisten von uns ausschließlich rezipieren, nicht produzieren." [Kotthoff (2002):10]

In diesem Sinne ist die Sensibilisierung für zweigeschlechtliche Gesellschaftshierarchien durch das alltägliche Inszenieren und Re-Produzieren von stereotypen Männer- und Frauenbildern eine große Herausforderung, um daraus resultierende Benachteiligungen und Diskriminierungen bewusst zu machen. Alles was den Blick hinsichtlich Vielfalt in den verschiedenen Geschlechterrollen schärft, kann als Ansatzpunkt für konkrete Undoing-

Handlungen⁸ genutzt werden und so eingefahrene Vorstellungen über "die Frauen" und "die Männer" aufbrechen. Alte Geschlechterhierarchien verlieren ihre Stabilität - der Weg zu einem gerechteren Geschlechterverhältnis wird frei.

Genderkompetenz

"Es geht nicht darum, die Gesellschaft stereotyp in Frauen und Männer aufzuteilen, sondern um die verschiedenen Rollen, die Frauen und Männer übernehmen (sollen bzw. wollen) - im Bewusstsein, dass nicht jedes Individuum dem vorgefundenen durchschnittlichen Geschlechterverhältnis in vollem Umfang entspricht. Jede Person ist eine individuelle Mischung und jede Person verändert sich im Laufe der Zeit."
[Hasil, Hedwig Maria (2009):13]

Damit in allen sozialen und politischen Bereichen das unbewusste "doing gender" durchbrochen werden kann, wird Genderkompetenz - häufig auch als Gender-Kompetenz geschrieben, um den Begriff Gender, und damit die Problematisierung stärker zu betonen - von EntscheidungsträgerInnen und anderen AkteurInnen in gesellschaftlichen Gestaltungsprozessen gefordert.

Im Folgenden wird kurz darauf eingegangen, was unter Genderkompetenz zu verstehen ist und welche Eigenschaften von genderkompetent Handelnden erwartet werden, um anschließend auf das Instrument der Gender-Trainings einzugehen, das zur Vermittlung von Genderkompetenz auf individueller, personaler Ebene eingesetzt wird.⁹

"Gender-Kompetenz ist die Fähigkeit von Personen, bei ihren Aufgaben Gender-Aspekte zu erkennen und gleichstellungsorientiert zu bearbeiten. (...) Gender-Kompetenz setzt sich aus den Elementen Wollen, Wissen und Können zusammen".
[www.genderkompetenz.info (1) (Status: 28.3.2009)]

- **Wollen**

Genderkompetente Personen haben die Bereitschaft, gleichstellungsorientiert zu handeln und sind motiviert, auf das Ziel Gleichstellung aktiv hinzuarbeiten. "Dazu bedarf es einer individuellen Haltung bzw. eines politischen Willens, potenziellen

⁸ Der Vollständigkeit halber wird an dieser Stelle erwähnt, dass als weiterer Ansatz zur Auflösung stereotyper, verallgemeinernder Genderzuschreibungen die "Dekonstruktion" in der Genderforschung verankert ist. Dazu gehört die Performativitätsthese von Geschlecht von Judith Butler, US-amerikanische Wissenschaftlerin für Rhetorik und vergleichende Literaturwissenschaft, die sich 1990 mit ihrem Buch "Das Unbehagen der Geschlechter" - im Original "Gender Trouble" - als feministische Theoretikerin (manchmal auch als Philosophin bezeichnet) positionierte. Demnach sind die Zuweisungen von "weiblich" und "männlich" Ergebnis von laufend wiederholten, diskursiver Konstruktionen von Geschlecht. Sprache und Diskurse sind Ursache und Schlüssel zur Auflösung von Geschlechterzuschreibungen in ihrem Ansatz, der auch nicht auf eine Geschlechterdualität ausgelegt ist und in den Queer Studies zentrale Position einnimmt.

⁹ Die Inhalte zur Beschreibung von Genderkompetenz wurden aus Quellen zu Gender Mainstreaming entnommen. Genderkompetenz gilt als Basisfähigkeit zur Umsetzung von Gender Mainstreaming, ihr Erwerb ist aber nicht auf Mainstreamingprozesse beschränkt. Genderkompetenz wird v.a. als Fähigkeit von Personen beschrieben. Um Genderkompetenz auf institutioneller Ebene - als "genderkompetente Organisation" - zu verankern, werden verschiedene Instrumente gewählt, die auf das jeweilige Ziel abgestimmt sind. Gender-Beratung/Consulting, Gender-Analysen, Gender-Controlling, ... sind mögliche Methoden, die meist kombiniert im Rahmen von (Gender Mainstreaming) Implementierungsprozessen eingesetzt werden.

Diskriminierungen entgegenzuwirken. Die Bereitschaft, sich für Gleichstellung einzusetzen wird auch öffentlich vertreten."

[www.genderkompetenz.info (1) (Status: 28.3.2009)]

- **Wissen**

Genderkompetente Personen verfügen über ein Wissen und Verständnis zu den unterschiedlichen Lebensbedingungen von Frauen und Männern und können die Auswirkungen von stereotypen Geschlechternormen mit dem jeweiligen Fachwissen verknüpfen. "Gender-Wissen wird dann zu einem integralen Bestandteil von Fachwissen, wenn die Bedeutung von 'Gender' in seiner Komplexität verstanden ist (...). Gender-Fachwissen umfasst Informationen zu Gender-Aspekten im jeweiligen Sachgebiet und Handlungsfeld." [www.genderkompetenz.info (1) (Status: 28.3.2009)]

- **Können**

Genderkompetente Personen haben die Fähigkeit und die Möglichkeit in ihrem Arbeitsbereich geschlechtergerecht zu handeln. Die Ermöglichung gendergerechten Handelns liegt in der Verantwortung des jeweiligen Organisationsumfeldes. Dazu zählen klare Zuständigkeiten ebenso wie das Zurverfügungstellen von Ressourcen an Zeit, Ort, Kosten.

Damit ist klar, dass Genderkompetenz eindeutig als eine Handlungskompetenz gesehen und vermittelt werden muss. Gender-Wissen alleine ist zu wenig.

Genderkompetenz ist individuell in folgenden Fähigkeitenfeldern verankert:

[vgl. Blickhäuser / von Barga (2006):11]

- **Fachkompetenz** als Fähigkeit, erworbenes gender-differenziertes Fachwissen mit den berufsspezifischen Fachkenntnissen zu verbinden.
- **Methodenkompetenz** als Fähigkeit, sich selbstständig und flexibel neues Fachwissen oder neue Arbeitsmethoden anzueignen und die vielfältigen Gender-Analysen im eigenen Fachgebiet anwenden zu können.
- Sowie der **Sozialkompetenz** als Fähigkeit, konstruktive Arbeitsbeziehungen zu knüpfen, um gemeinsame Ziele zu verwirklichen. Sie zeigt sich darin, dass Probleme angesprochen werden können und ein respektvoller Umgang miteinander trotz unterschiedlicher Zugänge möglich ist.

Genderkompetenz zeigt sich durch: [vgl. Blickhäuser / von Barga (2006):12]

- Reflexionsfähigkeit der eigenen und der gesellschaftlichen Geschlechterrollen.
- Wissen über die Entstehung von Geschlechterrollen(bildern), ihrer Differenzierungen und der komplexen Strukturen der Geschlechterverhältnisse in Gesellschaft, Politik und Organisation.
- Kenntnis der unterschiedlichen, von Vielfalt geprägten Rahmenbedingungen und Voraussetzungen der Lebenswelten und -wirklichkeiten von Männern und Frauen.

- Fähigkeit zur Wahrnehmung von Geschlechterrollen, zum Perspektivenwechsel.
- Transferfähigkeit zur Anwendung im eigenen Umfeld / Verantwortungsbereich.

Diese Liste kann auch als Lehrzielkatalog für Genderkompetenz-Trainings angesehen werden. Ganz wesentlich ist dabei im Hinblick auf Handlungskompetenz, dass das jeweilige Handlungsfeld / der jeweilige Arbeitsbereich konkretisiert wird.

Gender-Training - ein Instrument zum Erwerb von Genderkompetenz

"Gender-Trainings sind Fortbildungsveranstaltungen zum Erlernen verschiedener geschlechterpolitischer Strategien und Instrumente." [Blickhäuser / von Barga (2006):67]

Dabei werden die Teilnehmenden über die Machtverhältnisse zwischen Männern und Frauen informiert und über die unterschiedlichen Handlungsspielräume für Männer und Frauen sensibilisiert.

"Sie werden angeregt, Geschlecht als soziale Kategorie zu begreifen und die Auswirkungen gesellschaftlicher Geschlechterverhältnisse auf die individuelle Biographie zu erkennen. Damit tragen Gender-Trainings auch zur Sensibilisierung für die Vielfalt gesellschaftlicher und kultureller Geschlechterrollen und Lebenswirklichkeiten von Frauen und Männern (Gender-Diversity) bei."
[Blickhäuser, Angelika / von Barga, Henning (2006):67]

Gender-Trainings weisen drei wesentliche Bausteine auf, die inhaltlich auf die jeweilige Situation und Lebenswelt der Teilnehmenden angepasst werden: Sensibilisierung, fachliche Einführung, handlungsorientierter Teil.

- **Gender-Sensibilisierung** - macht die geschlechtsspezifischen Lebenswirklichkeiten und Probleme - auch im Hinblick auf die eigenen Geschlechterzuordnungen - bewusst.
- **Fachliche Einführung** mit Informationen zu gesellschaftlichen und politischen Geschlechterverhältnissen, zur Strategie des Gender Mainstreaming als einen globalen Weg zur Geschlechtergleichstellung und ihr Verhältnis zu anderen geschlechterpolitischen Strategien wie Frauenpolitik und Frauenförderung. Der Zusammenhang mit dem jeweiligen Arbeitsfeld der TeilnehmerInnen und der Organisation wird veranschaulicht, konkrete Instrumente zur Förderung der Sensibilisierung und Analyse der Genderthematik werden vorgestellt und in Umsetzungsrahmen eingebettet.
- In der **Handlungsorientierung** geht es schließlich darum, die Informationen, Instrumente und Methoden zu erproben und in den eigenen Arbeitsbereich zu transferieren.

Sollten nicht alle drei Elemente in einem Weiterbildungsangebot enthalten sein, ist es ratsam nicht von Gender(Kompetenz)-Training sondern z.B. konkret von Gender-Sensibilisierung oder Gender-Information zu sprechen.

Gender-Trainings sollen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer qualifizieren, motivieren und sensibilisieren - aber vor allem sollen sie sie in die Lage versetzen, im eigenen Verantwortungsbereich "gender-orientiert zu handeln sowie Gender-Perspektiven eigenverantwortlich in die Planung und Durchführung von Maßnahmen zu integrieren."
[Blickhäuser / von Barga (2006):68]

"Gender-Trainings sollen dazu beitragen, die Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis zu reduzieren." [Blickhäuser, Angelika / von Barga, Henning (2006):69]

Geschlechter-Dialog - eine neue, gemeinsame Kommunikationsform

Die Dialogfähigkeit der Geschlechter ist eine Grundvoraussetzung für eine erfolgreiche Implementierung von Gleichstellungsstrategien in die alltägliche Kultur. Diese Fähigkeit zur konstruktiven Auseinandersetzung über Geschlechterfragen - der Gender-Dialog - muss erst entwickelt werden, ohne dabei die eigene Position als gefährdet oder benachteiligt zu erleben.

Im Alltag ist der "Gender-Dialog (...) möglich, wenn gegenseitige Akzeptanz und Wertschätzung vorhanden sind." Gender-Trainings sind "Orte zur Erprobung eines solchen Dialogs." [Blickhäuser, Angelika / von Barga, Henning (2006):72f]

Der Gender-Dialog wird auf verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen geführt und bedarf angepasster Rahmenbedingung und Kommunikationsregeln. Auf der individuellen Ebene geht es um die Selbstwahrnehmung, Kommunikation und Interaktion zwischen den Geschlechtern. Auf der institutionellen Ebene sollten organisationsinterne Rahmenbedingungen reflektiert werden, die einen Dialog fördern oder hemmen. Im direkten Arbeitsumfeld ist auf die Kommunikation und Interaktion zwischen Kolleginnen und Kollegen im Team, im Training und in Projekten zu achten. Der politische Gender-Dialog basiert auf der gemeinsamen Bestimmung gesellschaftlicher Zielvorstellungen wie Geschlechterdemokratie. Im organisationspolitischen Dialog wiederum fokussiert sich die Festlegung gleichstellungspolitischer Ziele einer Organisation z.B. in einem geschlechtergerechten Leitbild - das anschließend von der visionären Positionierung auf konkrete Maßnahmen heruntergebrochen wird.

1.2 Gender Mainstreaming

Während der erste Teil des Begriffs Gender Mainstreaming auf eine recht eigenständige Entwicklungsgeschichte - auch im deutschsprachigen Raum - zurückblicken kann und auch aktuell in eigenständigen Verwendungszusammenhängen benutzt wird, ist "Mainstreaming" erst mit der Einführung einer politischen Gleichstellungsstrategie in den deutschen Sprachraum gekommen.

"Mainstream" wird wörtlich aus dem Englischen mit "Hauptstrom" übersetzt. Bekannt ist die Verwendung des Begriffs seit längerem z.B. in der Musikindustrie, wo er auf den musikalischen Geschmack einer großen Mehrheit verweist und mit dem sich Subkulturen oft gegen die kommerzialisierte Allgemeinkultur (mit Abneigung) abgrenzen.

"Mainstreaming" wiederum verweist darauf, dass es sich um eine Aktivität, ein aktives Tun handelt und wird übersetzt mit "in den Hauptstrom bringen."

"Mainstreaming heißt, dass ein bestimmtes Denken und Handeln in den 'Mainstream' - in Politik und Verwaltung, Programme und Maßnahmen - übernommen und zu einem selbstverständlichen Handlungsmuster wird; dass ein 'Sonderthema' zu einem Hauptthema wird." [Bergmann, Nadja / Pimminger, Irene (2004):20]

Damit verweist der Begriff "Mainstreaming" auf einen umfassenden Prozess, der gezielt auf Systeme und Praktiken einwirkt, um sie zu durchdringen und zu verändern. Dahinter steht auch die Forderung, "(...) dass etwas in das alltägliche Arbeiten und dort in alle Bereiche integriert wird." [Jelitto, Marc (2004):1]

"Gender" und "Mainstreaming" zusammengenommen bedeutet, sozial konstruierte Ungleichheiten zwischen Frauen und Männern in allen gesellschaftlichen und politischen Bereichen, Planungs- und Entscheidungsschritten bewusst wahrzunehmen und zu berücksichtigen. Durch das systematische Einbeziehen der jeweiligen Lebensbedingungen und Bedürfnisse von Frauen und Männern sollen sich sämtliche Konzepte und Maßnahmen "am übergeordneten Ziel der Gleichstellung der Geschlechter orientieren und sind bei der Planung, Durchführung, Begleitung und Bewertung darauf zu prüfen, welche Auswirkungen sie auf Frauen und Männer haben." [NORA / Tenschert, Itta (2005):104]

Im Folgenden wird für Gender Mainstreaming der generell weniger gebräuchlichen **Abkürzung GeM**¹⁰ der Vorzug gegeben, um einerseits im Lesefluss ein kurzes gedankliches Innehalten durch Ungewohntheit zu erzeugen, andererseits erscheint phonetisch das Kürzel

¹⁰ Dies ist unter anderem auch als Wertschätzung der Österreichischen Koordinierungsstelle für Gender Mainstreaming im ESF gegenüber zu sehen, die die Abkürzung GeM geprägt hat. Sie wurde 2007 mitsamt ihrer umfassenden Materialien- und Literaturdatenbank auf der Website www.gem.or.at eingestellt, da der Auftrag des Bundesministeriums ausgelaufen war. Sämtliche Materialien sind laut Auskunft von Mag.^a Nadja Bergmann (Stand 27. März 2009) seither leider auch nicht mehr öffentlich zugänglich.

"GeM" als ein einziger Begriff, während "GM" zu einer kurzen Sprechpause nötigt und die Begriffe als getrennt voneinander erscheinen lässt. In direkten Zitaten wird selbstverständlich die, von den jeweiligen Autorinnen und Autoren benutzte Abkürzung verwendet. Zahlreiche ExpertInnen verwenden in Texten, Büchern und Vorträgen ganz bewusst immer den vollständig ausgeschriebenen Fachbegriff.

Hinweis: GeM als Abkürzung von Gender Mainstreaming darf nicht verwechselt werden mit dem internationalen Kürzel GEM (Gender Empowerment Measure), das als einer der vier Indikatoren im Human Development Report¹¹ des Entwicklungsprogramms der Vereinten Nationen (UNDP) Verwendung findet.

Entstehung einer (politischen) Definition

Die Geschichte der demokratiepolitischen Gleichberechtigung der Geschlechter in Europa reicht ins 18. Jahrhundert zurück.

"Erinnert sei dabei nur an Olympe Marie de Gouges, die bereits 1791 feststellte, dass die Konzeption der Französischen Menschenrechtsdeklaration von 1789 ausschließlich von männlichem Denken geprägt war und als Gegenentwurf dazu eine 'Declaration des droits de la femme et de la citoyenne' verfasste, in der sie neben gleichen Rechten der Frau auf Freiheit, Eigentum, Sicherheit und dem Recht auf Widerstand gegen Unterdrückung auch das Recht auf Mitwirkung von Frauen an der Entstehung von Gesetzen forderte." [Sporrer, Anna (2001):8]

Die Gleichberechtigung wird allgemein in Österreich mit dem Jahr 1919 und der Einführung des Frauenwahlrechts angegeben - sie ist damit aktuell (2009) 90 Jahre alt.

Wesentliche nächste politische Schritte waren international: Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (AEMR) der Vereinten Nationen 1948 und die Europäische Menschenrechtskonvention (EMRK) des Europarates von 1950. Beide Erklärungen definieren nicht nur Grundrechte, sondern ermöglichen auch die Einklagbarkeit von Rechtsverletzungen bei supranationalen Gerichtshöfen. Speziell die EMRK weist bereits von Anfang an Diskriminierungsverbote aufgrund des Geschlechts in allen verankerten Grundrechten aus.

"Die formale Gleichberechtigung der Geschlechter scheint als Prinzip heute weitgehend unbestritten, wenngleich es nicht immer verwirklicht ist."
[Sporrer, Anna (2001):8]

In den nationalen Gesetzgebungen werden laufend Gesetze geändert, um für Frauen und Männer Gleichheit nicht nur durch das Recht, sondern auch vor dem Recht zu sichern.

¹¹ 2008 lag Österreich auf Basis des allgemeinen Index HDI (Human Development Index) im Ranking von 179 Ländern an 14. Stelle. Betrachtet man im Rahmen des GDI (Gender Development Index) lediglich die Werte der GEM (Gender Empowerment Measure) so belegte Österreich Platz 19 unter 108 Ländern dieser Welt. Weitere Details dazu: http://hdrstats.undp.org/2008/countries/country_fact_sheets/cty_fs_AUT.html (Status: 29.3.2009)

Als Beispiel sei hierbei die Aufhebung des ungleichen Pensionsantrittsalters von Frauen und Männern erwähnt.

Neben der gesetzlichen Gleichberechtigung tritt verstärkt die real nicht-existierende Chancengleichheit von Frauen und Männern in den Mittelpunkt der gesellschaftlichen Geschlechterfrage.

Im Vertrag zur Gründung der Europäischen Gemeinschaft 1957 wurde "in Artikel 2 die Gleichstellung der Geschlechter ausdrücklich zur Aufgabe der Gemeinschaft erklärt; gemäß Artikel 3 ist die Gemeinschaft dazu verpflichtet, diese Gleichstellung zu fördern (...). Zahlreiche Richtlinien, Entschlüsse und Empfehlungen der Organe der Europäischen Union gestalten diese Grundsätze weiter aus." [Sporrer, Anna (2001):9]

Die Forderung nach der Einbindung der Gleichstellung der Geschlechter in alle Politikbereiche - und nicht als eigenständige Frauenpolitik - wurde bereits in den frühen 1980er Jahren international in frauenpolitischem Zusammenhang thematisiert. Als neuer Begriff dafür tauchte "Gender Mainstreaming" im Anschluss an die 3. Weltfrauenkonferenz der Vereinten Nationen in Nairobi 1985 in offiziellen (politischen) UNO-Dokumenten auf.

"Die Kommission der Vereinten Nationen über die Rechte der Frau forderte im Anschluss daran 1987 alle Organe der Vereinten Nationen auf, ein umfassendes politisches Konzept für die Gleichstellung von Frauen und Männern zu entwickeln und dieses in alle Ziele, Programme und Dokumente übernehmen." [Bergmann, Nadja / Pimminger, Irene (2004):15]

Bei der 4. UN-Weltfrauenkonferenz in Beijing 1995 erntete das Prinzip offiziell weltweiten Zuspruch¹², das Jahr gilt seither als globale Geburtsstunde von Gender Mainstreaming¹³. Global gesehen ist GeM als politischer Auftrag zur Herstellung von Chancengleichheit aktuell (2009) 14 Jahre alt.

Als 1995 GeM weltweit als Strategie für zukünftiges politisches Handeln festgeschrieben wurde, erfolgte dies auch auf Basis der Erkenntnis, dass Frauenpolitik mehr als 30 Jahre in einem gesellschaftlichen Randbereich verblieben ist. [vgl. Schacherl, Ingrid (2003):17] und sich die generelle Situation von Frauen in der Gesellschaft nicht wesentlich verbessert hat. Mainstreaming ist in diesem Sinn daher auch zu verstehen als: Etwas von einer Nebensache zu einer Hauptsache zu machen.

¹² Laut Wikipedia nahmen in Nairobi 1400 offizielle Delegierte aus 157 Ländern und in Beijing bereits 6000 offizielle Delegierte aus 189 Ländern teil. [vgl. de.wikipedia.org (2) (Status: 29.3.2009)]

¹³ Auch wenn die Pekinger Weltfrauenkonferenz 1995 als Geburtsstunde des GeM gilt, so liegen die Wurzeln in global vernetzten Bewegungen zur Förderung der Gleichstellung und Stärkung von Frauen - nicht zuletzt in der Entwicklungszusammenarbeit staatlicher und nichtstaatlicher Einrichtungen. [vgl. Blickhäuser, Angelika / von Barga, Henning (2006):14]

Bereits 1996 verabschiedete die Europäische Kommission eine Mitteilung über die Einbindung der Chancengleichheit in sämtliche politische Konzepte und Maßnahmen und verankerte das Konzept des Mainstreaming mit den Worten, dass Bemühungen zum Vorantreiben der Chancengleichheit nicht auf die Durchführung von Sondermaßnahmen für Frauen zu beschränken seien, sondern ausdrücklich sämtliche allgemeinen politischen Konzepte und Maßnahmen einzuspannen seien. [vgl. Bergmann / Penz / Bauer (2003):16]

Mit dem Vertrag von Amsterdam wurde das übergeordnete Querschnittsziel der Chancengleichheit abermals rechtlich verbindlich und mit Inkrafttreten des Vertrages 1999 für alle Mitgliedstaaten der Europäischen Union als Umsetzungsauftrag fixiert.

In Artikel 2 werden die Aufgaben der Gemeinschaft um "die Gleichstellung von Männern und Frauen" [Europäische Union (1997):24] ergänzt. Artikel 3 Absatz (2) besagt zusätzlich, dass die Gemeinschaft bei allen in diesem Artikel genannten Tätigkeiten darauf hinwirkt, "Ungleichheiten zu beseitigen und die Gleichstellung von Männern und Frauen zu fördern." [Europäische Union (1997):25]

In Österreich und der EU ist die umfassende Förderung der Gleichstellung somit - gesetzlich bindend - aktuell (2009) 10 Jahre alt.

Auf gesamteuropäischer Ebene nahm sich der Europarat der Aufgabe an, die neue Strategie "Gender Mainstreaming" für Umsetzungsmaßnahmen greifbar(er) zu machen. Eine ExpertInnengruppe¹⁴ erarbeitete einen Bericht, der 1998 als "Gender mainstreaming. Conceptual framework, methodology and presentation of good practices. Final report of activities of the Group of Specialists on Mainstreaming" publiziert wurde, und der die seither in vielen Kontexten verwendete, offizielle Definition zur GeM-Strategie beinhaltet:

"The Group of Specialists agreed upon the following definition:
Gender mainstreaming is the (re)organisation, improvement, development and evaluation of policy processes, so that a gender equality perspective is incorporated in all policies at all levels and at all stages, by the actors normally involved in policy-making." [Council of Europe (1998):Part I]¹⁵

¹⁴ Die Liste der Mitglieder dieser "Group of Specialists" ist im Anhang des Europarat-Berichts einzusehen. Was auch immer der Grund dafür ist, die Gruppe bestand zur Gänze aus Spezialistinnen.

¹⁵ Interessant ist in diesem Zusammenhang eine als "Summary" gekennzeichnete Kurzfassung aus dem Jahr 1999. Diese macht den Eindruck, als wäre sie direkt von der ExpertInnengruppe verfasst und herausgegeben worden. Darin sind in der weiteren Ausführung der GeM-Definition bereits Aspekte - Berücksichtigung und Wertschätzung von Unterschieden und Vielfalt sowie das Auflösen von männlich definierten Strukturen, die die Gesellschaft und die Ungleichberechtigung kennzeichnen - zu finden. Diese wurden in der öffentlichen Diskussion rund um Gender Mainstreaming erst Jahre später relevant: "It implies a broader and more comprehensive definition of gender equality, giving value to differences and diversity. At the same time, it stresses the need to (re)organise, improve, develop and evaluate policy processes and thus make it possible to challenge the male bias that characterises society and the structural character of gender inequality." [Council of Europe (1999):4]

Üblicherweise wird folgende deutsche Übersetzung¹⁶ verwendet:

"Gender Mainstreaming besteht in der (Re-)Organisation, Verbesserung, Entwicklung und Evaluierung politischer Prozesse mit dem Ziel, eine geschlechterbezogene Sichtweise in alle politischen Konzepte auf allen Ebenen und in allen Phasen durch alle an politischen Entscheidungen beteiligten Akteure und Akteurinnen einzubeziehen."
[Bergmann / Penz / Bauer (2003):8]

Viele Publikationen verzichten aber auf diese Definition und beschreiben die Bedeutung von Gender Mainstreaming anhand konkreter Umsetzungserfordernisse oder -erfahrungen.

Hier eine Auswahl zur Vielfalt an GeM-Definitionen:

"Gender-Mainstreaming ist ein Durchsickern der Geschlechterfrage in bislang männerzentrierte Denkweisen, Organisationsformen und Verfahrensweisen, als solche eine neue, aussichtsreiche Strategie. Sie darf jedoch nicht als einzige sinnvolle und treffsichere Methode definiert und dazu benutzt werden, andere erprobte Strategien als überflüssig zu bezeichnen." [Stiegler, Barbara (1999): online (Status: 30.3.2009)]

"Gender Mainstreaming steht für das gesellschaftspolitische Vorhaben, Frauenpolitik aus dem bisherigen Randbereich herauszunehmen und sie in den sogenannten Mainstream (Hauptstrom) zu überführen. Mit dem Konzept wird versucht, auf dem Weg zu mehr Gerechtigkeit zwischen Frauen und Männern eine neue Richtung einzuschlagen." [Schacherl, Ingrid (2003):16]

"Dem Prinzip des Gender Mainstreaming liegt die Überzeugung zugrunde, dass Geschlechterfragen wesentliche Voraussetzung für die Lösung sozialer, wirtschaftlicher, politischer und organisationsbezogener Fragestellungen und Probleme sind." [Blickhäuser, Angelika / von Barga, Henning (2006):13f]

"Echte Chancengleichheit kann es deshalb erst geben, wenn die tatsächliche Gleichstellung von Frauen und Männern in allen gesellschaftlichen Bereichen erreicht (...) ist. Wenn also beispielsweise Frauen tatsächlich gleich wie Männer in der Politik und in den Führungsetagen vertreten sind, und nicht nur die mehr oder weniger theoretische Chance haben, unter mehr oder weniger großen Anstrengungen dorthin zu gelangen." [Bergmann, Nadja / Pimminger, Irene (2004):22]

Und wenn gleichzeitig genauso viele Männer wie Frauen im Pflege- und Kinderbetreuungsbereich tätig sind, die Elternkarenz nutzen und in Teilzeit arbeiten, um Familienaufgaben erfüllen zu können.

"Gender Mainstreaming stellt Frauen- und Männerrollen in Frage. Nicht nur für Frauen, sondern auch für Männer muss sich etwas ändern." [Bergmann / Pimminger (2004):21]

In einer Gesellschaft, die von unterschiedlichen Rollenzuschreibungen geprägt ist und in der Frauen und Männer nicht die selben Rahmenbedingungen bei der Wahl ihrer Lebensführung vorfinden, gibt es keine Chancengleichheit. "In einer Gesellschaft, in der Frauen und Männer unterschiedliche (...) Positionen haben, gibt es keine 'geschlechtsneutrale' Perspektive." [Hasil, Hedwig Maria (2009):12]

"Gender Mainstreaming hat deshalb die Gleichstellung zum Ziel und strebt dazu die Überwindung von unterschiedlichen Geschlechterrollen und die Veränderung von

¹⁶ In dieser Arbeit wird darauf verzichtet, aus dem "EQUAL-Leitfaden zu Gender Mainstreaming" (2004) zu zitieren, da einige "tendenziöse" Übersetzungungenauigkeiten und Tippfehler aufgefallen sind sowie eine nicht gendergerechte Beschreibung der beteiligten ExpertInnen am Beginn der Publikation verwendet wurde. Der Vollständigkeit halber wird hier für Interessierte dennoch auf den Leitfaden hingewiesen. Download unter http://ec.europa.eu/employment_social/equal/data/document/gendermain_de.pdf (Status: 29.3.2009)

gesellschaftlichen Strukturen und Rahmenbedingungen an." [Bergmann / Pimminger (2004):22]

"Ziel ist es, Dimensionen von Chancengleichheit und Gleichberechtigung für Frauen und Männer in alle Politikbereiche und Aktionen der Europäischen Gemeinschaft einzubinden. ... Damit wird die Verwirklichung von Chancengleichheit und Gleichstellung zum Leitgedanken politischen und organisatorischen Handelns." [Blickhäuser / von Barga (2006):14]

"Gender Mainstreaming ist nicht ein Ziel per se und dient nicht als Selbstzweck, sondern ist eine Strategie, mit der ein Ziel verfolgt wird: die Gleichstellung von Frauen und Männern." [Bergmann / Pimminger (2004):22]

"Gender Mainstreaming ist die Strategie der Europäischen Union zur Verwirklichung der Chancengleichheit für Frauen und Männer Gender Mainstreaming wurde im Vertrag von Amsterdam ... verankert und gilt seitdem für alle Mitgliedsstaaten als verbindliches Prinzip." [Blickhäuser / von Barga (2006):13]

Gesetzliche Verankerung in Österreich

Als Strategie ist GeM seit Inkrafttreten des Amsterdamer Vertrages am 1.5.1999 als Top-Down-Strategie (Aufgabe der Führungs- und Entscheidungsebenen) in allen öffentlichen Bereichen der EU-Mitgliedstaaten - und somit auch in Österreich - umzusetzen.

"Österreich hat sich politisch und rechtlich verpflichtet die Strategie des Gender Mainstreaming in nationalen Politiken umzusetzen. Diese Verpflichtung basiert politisch auf verschiedenen internationalen und europäischen Aktionsplänen und ist rechtlich durch den Amsterdamer Vertrag verankert." [www.imag-gendermainstreaming.at (1) (Status: 29.3.2009)]

Österreich hat die GeM-Ziele Gleichstellung und Chancengleichheit von Frauen und Männern bereits seit 1998 im Bundes-Verfassungsgesetz¹⁷ (B-VG), Artikel 7, Absatz (1) ...

"Artikel 7. (1) Alle Staatsbürger sind vor dem Gesetz gleich. Vorrechte der Geburt, des Geschlechtes, des Standes, der Klasse und des Bekenntnisses sind ausgeschlossen. (...)"

... als Diskriminierungsverbot und in Absatz (2) ...

"(2) Bund, Länder und Gemeinden bekennen sich zur tatsächlichen Gleichstellung von Mann und Frau. Maßnahmen zur Förderung der faktischen Gleichstellung von Frauen und Männern insbesondere durch Beseitigung tatsächlich bestehender Ungleichheiten sind zulässig."

... als ausdrückliches Bekenntnis zu Förderaktivitäten im Hinblick auf eine De-facto-Gleichberechtigung der Geschlechter definiert.

Als weitere Gesetzesquelle wird das Bundes-Gleichbehandlungsgesetz¹⁸ (B-GIBG) gesehen, das im 1. Hauptstück die "Gleichstellung und Gleichbehandlung von Frauen und Männern" behandelt und dabei durch ein "Gleichbehandlungsgebot" und durch "Besondere

¹⁷ vgl. RIS / B-VG (Status: 29.3.2009)

¹⁸ vgl. RIS / B-GIBG (Status: 29.3.2009)

Fördermaßnahmen für Frauen" unter anderem ein "Frauenfördergebot zur Beseitigung einer bestehenden Unterrepräsentation oder Benachteiligung von Frauen" mittels Frauenförderungsplänen regelt.

2002 wurden in "§2. Die leitenden Grundsätze für die Universitäten bei der Erfüllung ihrer Aufgaben (...)" die Punkte "9. Gleichstellung von Frauen und Männern; 10. soziale Chancengleichheit; (...)"¹⁹ in das Universitätsgesetz aufgenommen.

Leah Carola Czollek und Gudrun Perko leiten daraus für die Umsetzung an Universitäten ab:

Diese "Verankerung von Gender Mainstreaming führt auch zur Notwendigkeit einer gendergerechten Didaktik." [Czollek / Perko (2008):17]

Umsetzungsaspekte der GeM-Strategie

Die Umsetzung der GeM-Strategie in einem Gesellschafts- oder Institutionsbereich erfolgt in methodischen, dem jeweiligen Kontext angepassten Schritten und auf Basis von grundlegenden Prinzipien.

Die Umsetzung von Gender Mainstreaming ist als Prozess angelegt.

Prinzipien des Gender Mainstreaming

Als Veränderungsstrategie stellt GeM "einen Top-Down-Ansatz dar, d.h. die Verantwortung für den Implementierungsprozess liegt bei den weiblichen und männlichen Führungskräften sowie bei der Belegschaft insgesamt." [Blickhäuser / von Barga (2006):17]

Daraus lässt sich ableiten, dass das Bekenntnis zur Gleichstellung auf oberster Organisationsebene klar festgesetzt und mit entsprechenden Ressourcen ausgestattet wird, und dass dann alle anderen Ebenen und Personen diese Entwicklung der (Re-)Organisation, Verbesserung, Entwicklung und Evaluierung mittragen müssen und dafür einen Teil an Verantwortung tragen.²⁰

"Weiteres Kennzeichen des Gender Mainstreaming ist dessen Konzeption als Doppelstrategie, d.h. spezifische Maßnahmen zur Förderung von Frauen werden nicht überflüssig, sondern sind in der Strategie des Gender Mainstreaming integriert - ebenso wie spezifische Maßnahmen für Männer." [Blickhäuser / von Barga (2006):17]

Indem im Rahmen von GeM auch geschlechtsspezifische Ungleichheiten identifiziert und beseitigt werden, stellen Gender Mainstreaming und spezifische Maßnahmen wie z.B.

¹⁹ vgl. RIS / Universitätsgesetz 2002 (Status: 29.3.2009)

²⁰ Einige (Bildungs-)Institutionen haben Gender Mainstreaming oder die Geschlechtergleichstellung abseits von rechtlichen Antidiskriminierungsvorschriften auch bereits explizit ins eigene Unternehmens-Leitbild aufgenommen.

Frauenförderpläne zwei einander ergänzende Strategien dar, die insgesamt die Wirksamkeit von Gleichstellungspolitik²¹ verstärken. [vgl. Hasil, Hedwig Maria (2009):16]

Es zeigt sich ein Perspektivenwechsel. Entgegen früherer Strategien werden Geschlechterfragen nicht mehr frauenzentriert, sondern "als Relation zwischen Frauen und Männern", als Frage der Geschlechterverhältnisse behandelt. [vgl. Blickhäuser, Angelika / von Barga, Henning (2006):17]

"Gleichstellung ist nicht nur ein 'Frauenproblem', sondern geht Frauen und Männer gleichermaßen an." [Bergmann, Nadja / Pimminger, Irene (2004):21]

Auf dieser Basis wird durch GeM die Verantwortung für die Lösung von Geschlechterfragen "nicht mehr an einzelne Frauenbeauftragte oder Gleichstellungsstellen delegiert, sondern alle Fachressorts sind verantwortlich." [Blickhäuser / von Barga (2006):17]

Der Perspektivenwechsel wird somit getragen vom Mainstreaming-Prinzip.

Für diesen Perspektivenwechsel braucht es "die Fähigkeit und Bereitschaft, sich in die Perspektiven des jeweils anderen Geschlechts hineinzudenken. Voraussetzung dafür ist die Vergewisserung des eigenen Standorts, z.B. im Rahmen von Gender-Trainings.

Perspektivenwechsel tragen zu einer gegenseitigen Verständigung und nicht zur Anpassung bei." [Blickhäuser, Angelika / von Barga, Henning (2006):17]

Dies basiert auf der Anerkennung der sozialen Gleichwertigkeit von Frauen und Männern und der Erkenntnis, dass Unterschiedlichkeiten Entwicklungspotential beinhalten. [vgl. Hasil (2009):15]

Auf der politisch, institutionellen Ebene bedeutet das, dass alle AkteurInnen über die Kompetenz verfügen sollen, genderbezogene Aspekte und Inhalte in ihre Arbeit zu integrieren, da es beim GeM primär um die Veränderung von Strukturen geht, die für ungleiche Geschlechterverhältnisse verantwortlich sind.²² Durch die Identifizierung von Faktoren, die Ungleichheiten im Geschlechterverhältnis erzeugen, ist GeM immer auch ein analytischer (reflexiver, Anm. d. Verf.ⁱⁿ) Prozess, der bei allen Maßnahmen auch vorab überprüft, ob die Auswirkungen nicht wieder geschlechtsspezifische Ungleichheiten produzieren. [vgl. Hasil, Hedwig Maria (2009):15f]

Auf struktureller Ebene erfolgt die Integration von Genderaspekten z.B. durch Personalentwicklung und/oder eine damit verbundene Organisationsentwicklung. [vgl.

²¹ Gleichstellungspolitik tritt zwar häufig als Synonym für Frauenpolitik auf, doch ist darunter auch Männerpolitik zu verstehen, in der es um neue Männerrollenbilder in einer Gesellschaft mit sich verändernden Geschlechterverhältnissen geht. In diesem Zusammenhang werden Veränderungen auch durch das Entstehen neuer Begrifflichkeiten wie "Aktive Vaterschaft" und "Elternkarenz" deutlich und zeigen die Notwendigkeit zu neuen Positionen und Visionen abseits traditioneller Geschlechterrollen.

²² "Beim Gender Mainstreaming geht es nicht um die Veränderung von Personen, sondern um einen strukturellen Veränderungsprozess." [Hasil, Hedwig Maria (2009):15]

Blickhäuser / von Bargen (2006):18] Aktuell wird die strukturelle Einbindung des Gleichstellungsprinzips durch Maßnahmen im Rahmen des sogenannten Gender-Budgeting²³ verstärkt.

Prozessschritte im Gender Mainstreaming

Der Weg zur Chancengleichheit ist ein Prozess. Zur Umsetzung wurden von der Koordinationsstelle für Gender Mainstreaming im ESF (Europäischen Sozialfonds) "Die 4 GeM-Schritte"²⁴ als Methode der Prozessgestaltung zur Integration der Genderperspektive in ein Handlungsfeld entwickelt.

Die 4 GeM-Schritte [vgl. Bergmann, Nadja / Pimminger, Irene (2004):27ff]

1. **Analyse:** Wahrnehmen von geschlechtsspezifischen Fragestellungen und Ungleichheiten und deren Analyse. Es geht um vielschichtige Problemwahrnehmung (nicht Lösung) auf Basis von bereichs- und genderspezifischem Wissen und geschlechtsdifferenzierten Daten. Der Ist-Zustand wird im Zusammenhang mit Ursachen, Einflussfaktoren und Auswirkungen identifizierter Ungleichheiten dargestellt.
2. **Ziele:** Abgeleitet von den Analyseergebnissen werden konkrete, überprüfbare Gleichstellungsziele formuliert und festgelegt. Dabei sind sowohl Leitziele (als ausdrückliche Selbstverpflichtung) als auch operationalisierte Ziele (quantitativ und gleichzeitig qualitativ messbar) zu formulieren. So ist nicht z.B. nur eine Erhöhung der Frauenquote in der Abteilung XY binnen 2 Jahren um 5%, sondern gleichzeitig auch die Steigerung der Arbeitszufriedenheit festzulegen.
3. **Umsetzung:** Die Maßnahmen werden hinsichtlich ihrer erwarteten und zusätzlich möglicher geschlechtsspezifischer Auswirkungen (Gleichstellungsprüfung) kontrolliert und so gestaltet, dass sie zu den Zielen beitragen. Es werden die Gender-Relevanz eines Vorhabens ebenso wie die Auswirkungen auf Geschlechterungleichheiten zu einem Zeitpunkt geprüft, in dem noch Änderungen des Vorhabens möglich sind.
4. **Evaluierung:** Die Ergebnisse und Fortschritte werden hinsichtlich der gesetzten Gleichstellungsziele überprüft. Weiters ist zwischen dem individuellen Nutzen für die Beteiligten und der strukturellen Wirkung auf den Bereich zu unterscheiden.

²³ Gender Budgeting ist ein Teil der GeM-Strategie. "Gender Budgeting fokussiert die genderbezogene Analyse und die gleichstellungsorientierte Bewertung der Verteilung von Ressourcen. Diese sind insbesondere Geld, Zeit, bezahlte bzw. unbezahlte Arbeit. Das Ziel von Gender Budgeting ist die Gleichstellung von Frauen und Männern bei der Ressourcenverteilung." [www.genderkompetenz.info (6) (Status: 28.3.2009)]

²⁴ Diese Methode wurde speziell für die Umsetzung von GeM in arbeitsmarktpolitischen Programmen und Projekten entwickelt. "Die 4 GeM-Schritte" veranschaulichen und strukturieren die Integration der Gleichstellungsperspektive sehr gut, deshalb "sind sie auch gut adaptierbar für andere Entscheidungs-, Planungs- und Handlungsfelder." [Bergmann / Pimminger (2004):27]

Nach der Evaluierung erfolgt eine neuerliche Analyse der Situation und weitere Zielformulierungen zur kontinuierlichen Weiterentwicklung (Verbesserung). Die GeM-Umsetzung ist damit kein abgeschlossener Prozess auf dem Weg zur Geschlechtergleichstellung. Das Modell der "GeM-Spirale" veranschaulicht die Methode von Nadja Bergmann und Irene Pimminger.

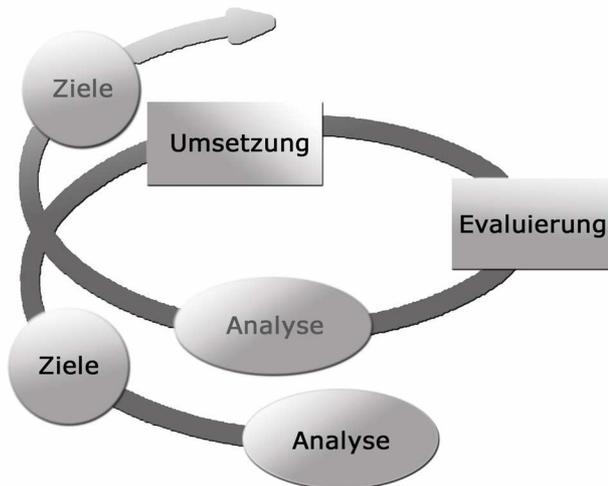


Abb. 1.a: "GeM-Spirale"
Modell zur Veranschaulichung der Umsetzung von Gender Mainstreaming anhand der Methode "Die 4 GeM-Schritte" [vgl. Bergmann / Pimminger (2004):28]

Ein weiteres, relativ verbreitetes Modell zur Gestaltung des Gender Mainstreaming Prozesses ist die **6-Schritte-Methode**²⁵ nach Karin Tondorf, Gertraud Krell und Ulrich Mückenberger. Sie ist v.a. für größere Institutionen und politische Verwaltungsapparate konzipiert und folgt den Schritten: Definieren der Gleichstellungsziele, Analyse der Probleme und der Betroffenen, Entwicklung von Lösungsmöglichkeiten, Analyse der Optionen im Hinblick auf die voraussichtlichen Auswirkungen in den Bereichen Recht-Ressourcen-Repräsentation, Umsetzung der Entscheidungen, Erfolgskontrolle und Evaluation.

Zur Umsetzung von GeM in v.a. vernetzten, thematischen Organisationsbereichen, wie z.B. der betrieblichen Gesundheitsvorsorge wurde **GOPP - Gender-orientierte Projekt- und Programmplanung**²⁶ der Heinrich-Böll-Stiftung entwickelt.

"Der Umgang mit Gender muss also genauso vielfältig sein wie Gender selbst."
[www.genderkompetenz.info (4) (Status: 28.3.2009)]

²⁵ Literaturempfehlung dazu aus der Materialiensammlung www.gendertraining.de der Heinrich Böll Stiftung: Krell, Gertraude / Mückenberger, Ulrich / Tondorf, Karin (2001): Gestaltung politischer Prozesse nach dem Prinzip des Gender Mainstreaming – 6 Schritte. In: Niedersächsisches Ministerium für Frauen, Arbeit und Soziales (Hg.): Gender Mainstreaming – Informationen und Impulse. Hannover.

²⁶ Einen Überblick dazu gibt die Webseite Gendertraining der Heinrich Böll Stiftung unter <http://www.gendertraining.de/de/web/202.htm> (Status: 29.3.2009). Wie dieses Modell im Rahmen von Gender-Trainings konkret eingeübt werden kann, ist als Methode beschrieben in Blickhäuser / von Barga (2006):149ff.

"Methodenkoffer"²⁷ zur Umsetzung von GeM

Auf dem Weg zur Chancengleichheit gibt es kein Patentrezept. Zahlreiche, weitere Strukturierungsempfehlungen zur Integration der Gleichstellungsperspektive in verschiedene politische, soziale, organisationsinterne etc. Handlungsfelder unterstützen bei der Bearbeitung der jeweiligen Problemlagen und Benachteiligungen.

Kurze Systematisierung eines "Methoden- und Instrumentenkoffer" - zu Prozessmodellen, Analysewerkzeugen, Leitfäden, Checklisten, Kriterienkatalogen etc. - mit einigen exemplarischen Beispielen:

[vgl. Bergmann / Pimminger (2004):30ff und Bergmann / Penz / Bauer (2003):31ff]

- **Methoden der Prozessgestaltung:**

(Siehe oben: 4 GeM-Schritte, 6-Schritte-Methode, GOPP)

- **Steuerinstrumente bei der Prozessumsetzung:**

Als Gleichstellungscontrolling umgesetzt, zeigt es sich als eine starke Systematisierung des GeM-Prozesses mit klaren Zielwerten und ist als Top-Down-Controlling in manchen Bereichen von stark hierarchisierter Unternehmenskultur sinnvoll.

- **Analysemethoden:**

Im GeM-Prozess ist eine gendersensible Analyse in verschiedenen Phasen vorgesehen.

Bekannt ist beispielsweise die **3R-Methode (bzw. auch 4R-Methode)** aus Schweden, die organisationsintern von den regulären AkteurInnen durchgeführt werden sollte, um diese gleichzeitig für "die eigenen" Benachteiligungsbereiche zu sensibilisieren. Die "3Rs" stehen dabei für Repräsentation (zahlenmäßige Verteilung von Frauen und Männern in verschiedenen Bereichen und Hierarchien), Ressourcen (Verteilung von Geld, Zeit und Raum), Realität (Hinterfragen der Ursachen von zuvor erkannten Unterschieden). Das ergänzende "4.R" steht für "Rechtliche Situation" und dient zur Überprüfung, ob es rechtliche Gründe für direkte oder indirekte Diskriminierung gibt. Dazu zählen auch Anordnungen oder Anweisungen.

Zur Analyse der geschlechterspezifischen Auswirkungen von Maßnahmen steht die sogenannte **Simple Method to Assess the Relevance of Politics to Gender (SMART)**²⁸ der Europäischen Kommission zur Verfügung. Sie ist eine Vereinfachung

²⁷ Der Begriff "Methodenkoffer" zur Bezeichnung der Vielzahl an vorhandenen GeM-Umsetzungshilfen wurde entlehnt aus Bergmann / Penz / Bauer (2003):30.

²⁸ Aktivitäten müssen spezifisch, messbar, attraktiv, realistisch und terminiert sein.

des komplexen Gender Impact Assessment²⁹ (GIA) und überprüft die Relevanz von Maßnahmen für Frauen und Männer, fragt nach vorhandenen Genderunterschieden und bewertet anschließend anhand der "4Rs" die jeweiligen Auswirkungen. Aktuell werden v.a. Methoden und Instrumente der gendergerechten Budgetanalyse entwickelt. "**Gender Budgeting**"³⁰ ist zu einem eigenständigen Handlungsfeld vor allem in der öffentlichen Verwaltung geworden.

- **Themenspezifische Instrumente:**

Leitfäden, Checklisten, Handbücher, Kriterienkataloge sind umso hilfreicher, je genauer sie auf bestimmte Fachbereiche und Handlungsfelder abgestimmt sind. Dies erklärt auch die Vielzahl an solchen konkreten Umsetzungshilfen.

- **Konsultation und Beratung:**

Externe Beratung und Begleitung in GeM-Prozessen kann in vielfältiger Weise gestaltet sein. Prozessberatung, Befragungen, Moderation von Arbeitsgruppen, Begutachtungsverfahren, Evaluationen etc.

Angelika Blickhäuser und Henning von Bargen weisen auf die vielfältigen Qualifikationsanforderungen von GeM-BeraterInnen und Beratungsteams hin.

- **Sensibilisierung und Schulung:**

Informationsveranstaltungen, Broschüren, Gender-Trainings begleiten oder leiten GeM-Umsetzungsschritte ein. Auch die Veröffentlichung und Kommunikation von Ergebnissen aus GeM-Maßnahmen sollen als Bestätigung und Motivation für alle Prozessbeteiligten genutzt werden.

"Gender-Kompetenz ist eine Voraussetzung für erfolgreiches Gender Mainstreaming. Gleichzeitig wird durch die Umsetzung von Gender Mainstreaming neue Gender-Kompetenz erzeugt." [www.genderkompetenz.info (1) (Status: 28.3.2009)]

Organisationsinterne Gender-Trainings müssen in Konzepte der Implementierung geschlechterbezogener Gleichstellungsstrategien eingebettet werden, "andernfalls laufen sie ins Leere" oder bewirken - vor allem bei Frauen - durch die Selbstreflexion genderrelevanter Aspekte eine Unzufriedenheit mit den aktuellen Gegebenheiten. Interne Gender-Trainings "richten sich (dem Top-Down-Prinzip folgend, Anm. d. Verf.ⁱⁿ) gezielt zuerst an männliche

²⁹ Gender Impact Assessment (GIA) aus den Niederlanden und in Deutschland weiterentwickelt. Dient zur vorherigen Abschätzung möglicher geschlechtsdifferenzierter Effekte geplanter Maßnahmen und betrachtet dabei vor allem Auswirkungen auf Strukturen, Prozesse, Kriterien zur Bewertung. GIA wird in 5 Schritten durchgeführt: Beschreibung der aktuellen Situation von Frauen und Männern, Entwicklung ohne der geplanten Maßnahme, Detaillierte Analyse der Maßnahme, Beschreibung der möglichen Effekte auf das Geschlechterverhältnis, Evaluation der positiven und negativen Effekte.

³⁰ "Politisches Handeln ist niemals geschlechtsneutral, da es Frauen und Männer in verschiedensten Lebenssituationen betrifft und daher unterschiedliche, die eine oder andere Geschlechtergruppe benachteiligende Auswirkungen haben kann. Somit weist auch jeder Haushaltsplan einen "gender-bias" auf. Zu dessen Beschreibung wurde das Instrument der Gender-Budgetanalyse entwickelt." [Blickhäuser / Bargen von (2006):36]

und weibliche Führungskräfte, dann an Abteilungen, Teams und Arbeitsgruppen und schließlich an alle Mitarbeiter und Mitarbeiter/innen³¹ einer Organisation." [Blickhäuser, Angelika / von Bargen, Henning (2006):67]

Probleme beim Gender Mainstreaming

"Ein Großteil der Befürchtungen und Kritik bezieht sich auf die Umsetzungspraxis von Gender Mainstreaming, weniger auf das Konzept an sich." [Bergmann, Nadja / Pimminger, Irene (2004):67]

1999 - bei der politischen Einführung von Gender Mainstreaming vor genau 10 Jahren kam die meiste Skepsis aus den Reihen der Gleichstellungsengagierten selbst. Als neues Schlagwort "könnten bisherige Errungenschaften der Frauenpolitik abgebaut werden, ohne dass durch eine ernsthafte Umsetzung der neuen Strategie substantiell neue Impulse gesetzt würden." [Bergmann / Pimminger (2004):67]

Auch die notwendige, aktive Mitarbeit der bisher als Bremsen oder Hürden wahrgenommenen Organisationskulturen, wurde als Risiko gesehen und minderte die Motivation der bis dahin überaus engagierten AkteurInnen in der Frauenförderung. Besondere Sorge bereitete das zur Initiierung des GeM-Prozesses vorgesehene Top-Down-Prinzip durch die Führungsebene, "die durchwegs männlich besetzt und nicht selten mit großem Beharrungsvermögen ausgestattet ist." [Bergmann / Pimminger (2004):67] Daran anschließend hat sich gezeigt, dass Führungskräfte (in diesem Fall aus der Salzburger Landesverwaltung, Anm. d. Verf.ⁱⁿ), die zu GeM-Veranstaltungen 'geschickt' werden, deutlich ihr Desinteresse zeigen und auch diejenigen stören, die für das Thema offen sind. [vgl. Doblhofer, Doris (2005):15]

Weiters erschwere es die Komplexität der Strategie, ein Verständnis für die, nunmehr eher längerfristig messbaren Erfolge zu entwickeln.

Auch heute - 10 Jahre nach Einführung - wird die GeM-Strategie in ihrer Ausrichtung vor allem als Frauenförderung wahrgenommen. Es mag wohl stimmen, dass Prozesse und Maßnahmen vor allem aus einer benachteiligenden Situation von Frauen initiiert werden. Zuwenig werden aber die Vorteile und Erfolge für alle Beteiligten nach Umsetzung von gleichstellungsorientierten Aktivitäten herausgestrichen: Von einem Betriebskindergarten profitieren Väter wie Mütter; von helleren Parkgaragen und Hauseingängen Männer, Frauen, Jugendliche, SeniorInnen; vom "Papamonat"³² die ganze Familie; von

³¹ Hinweis: Fehler in der Literaturquelle! Es müsste hier "Mitarbeiterinnen" heißen.

³² "Papamonat" ist seit 2004 als Begriff in der öffentlichen, politischen Diskussion in Österreich zu finden und bezeichnet die Möglichkeit für Väter zur Inanspruchnahme einer bezahlten, beruflichen Auszeit unmittelbar nach der Geburt ihres Kindes. Es dient der Förderung der Vater-Kind-Beziehung und ist auch als Anreizsystem für die Nutzung der Möglichkeit in Väterkarenz zu gehen, zu sehen. Als derzeit noch politische Initiative ist das Modell

geschlechtergemischten Entwicklungsteams in Softwarefirmen profitieren die EnduserInnen, weil das Endprodukt den unterschiedlichen Nutzungsgewohnheiten von Frauen und Männern angepasst ist - das lässt die Verkaufszahlen steigen, was wiederum die Firmenprofite steigert.

Schon vor 10 Jahren - und daran hat sich auch sehr wenig geändert - bildete der Begriff "Gender Mainstreaming" selbst eine Hürde bei der Vermittlung einer Überwindungsstrategie der aktuellen Geschlechterbenachteiligung. Er "ist kaum greifbar und schwer ins Deutsche zu übersetzen - er wird tendenziell abgelehnt", beschreibt Carmen Filz einen Stolperstein in ihrem Projektbericht zu "Wie kommt Gender Mainstreaming in die Gemeindestube?" [Filz, Carmen (2005):19]

Vielleicht auch aus diesem Grund ist erkennbar, dass in GeM-Maßnahmen verstärkt nicht die Strategie, sondern die Ziele ins Zentrum der Argumentation und Kommunikation rücken: "Gleichstellung" und "Chancengleichheit" haben bereits den Status von positiv(er) besetzten Synonymen zum Roten Tuch "Gender Mainstreaming" erreicht. Die Heinrich Böll Stiftung hat (sich) mit dem Begriff "Gemeinschaftsaufgabe Geschlechterdemokratie" eine eigene Alternative zum belasteten GeM-Begriff geschaffen. Mittlerweise findet dieser Begriff bereits Verbreitung³³.

"Geschlechterdemokratie meint ein von Abhängigkeit und Dominanz freies Verhältnis der Geschlechter. (...) Demokratische Verhältnisse sind dann erreicht, wenn die Zugänge von Frauen und Männern auf allen Ebenen, d.h. gesellschaftlich, politisch, sozial, ökonomisch und kulturell, gleichberechtigt möglich sind."
[Blickhäuser, Angelika / von Barga, Henning (2006):210f]

Da es bei Gender Mainstreaming nicht primär um Frauen und Männer geht, sondern um das Geschlechterverhältnis³⁴ auf Basis von sozial konstruierten Zuschreibungen, das durch entsprechende politische Maßnahmen verändert werden soll, ist der Begriff "Geschlechterdemokratie" sichtlich eine gute Wahl, um auch Verantwortlichkeiten aufzuzeigen.

"Papamonat" laut telefonischer Auskunft des Sozialministerium vom 29.5.2009 im aktuellen Regierungsprogramm 2008-2013 verankert und wartet auf die gesetzlichen Grundlagen zur Umsetzung.

³³ vgl. auch www.frauenservice.at > Gender Mainstreaming > begriffe & definitionen (Status: 28.3.2009)

³⁴ In diesen Kontext ist auch die Zielformulierung "Symmetrie der Geschlechter" einzuordnen, die in GeM-Diskussionen und in Frauenförderungsmaßnahmen hin und wieder anzutreffen ist.

1.3 Aktuelle Entwicklungen

Gender meets Diversity - Mainstreaming und/oder Management

In verschiedenen Kontexten taucht der Begriff Diversity immer wieder in Diskussionen zu Geschlechtergleichstellung auf.

"'Diversity' wird meist mit dem Begriff der Vielfalt übersetzt."
[www.genderkompetenz.info (3) (Status: 28.3.2009)]

Vielfalt bezieht sich dabei auf verschiedene Dimensionen von Unterschiedlichkeiten zwischen Menschen: Alter, Religion, Ethnie, soziale Herkunft, körperliche und geistige Fähigkeiten ... aber auch sexuelle Orientierung, Geschlecht, Einkommenssituation, Lebenslagen, Lernverhalten etc. Die Diversität der Menschen - und zwar nicht nur von Personengruppen, sondern zwischen jedem einzelnen Menschen - als Grundlage für Maßnahmen zu nehmen, bedarf auch einer Auseinandersetzung mit den jeweiligen Bewertungen, den Zusammenhängen und Auswirkungen dieser individuellen Vielfalt an Gemeinsamkeiten wie auch an Unterschieden.

Anfang der 1990er Jahre verbreitete sich in den USA Diversity Management als eine betriebliche Strategie des Personalmanagements. Vor dem Hintergrund der vor allem ethnischen Anti-Diskriminierungsgesetzgebung im Beschäftigungsbereich entwickelte sich der Human Resource Diversity-Ansatz, der versucht, sich die Vielfalt der MitarbeiterInnen wirtschaftlich zu Nutze zu machen.

Diversity zu managen "zielt in Unternehmen nicht nur darauf, Unterschiedlichkeiten von Beschäftigten anzuerkennen und wertzuschätzen, sondern auch darauf, diese Unterschiede als strategische Ressource produktiv im Sinne der Unternehmensinteressen zu nutzen."
[www.genderkompetenz.info (3) (Status: 28.3.2009)]

Vor allem durch multinationale Großkonzerne kam der Diversity Management Ansatz langsam auch nach Europa. Immer wieder wird dabei das Management-Konzept als zielführender als ein Mainstreaming-Prozess postuliert. Im Folgenden werden daher Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Gender Mainstreaming und Diversity Management herausgestrichen, um zu verdeutlichen, dass es sich nicht um konkurrierende Strategien handelt, dass sich EntscheidungsträgerInnen nicht mittels Entweder-Oder entscheiden müssen.

Es ist auch für "Gender Mainstreaming-Akteur/innen (...) wichtig, eine klare Position zu Diversity zu entwickeln, da Managing Diversity als Alternative zu Gender Mainstreaming - vor allem im privatwirtschaftlichen Bereich - gehandelt wird."
[Blickhäuser, Angelika / von Bargaen, Henning (2006):23]

Gemeinsamkeiten und gemeinsame Anknüpfungspunkte

"Gender Mainstreaming und Diversity Management zielen darauf, die Vielfalt von Lebensweisen anzuerkennen und zu fördern."

[www.genderkompetenz.info (3) (Status: 28.3.2009)]

In unserem Europäischen Kulturraum vertreten nach wie vor "viele Menschen die Ansicht, dass Gleichheit und Gleichberechtigung zu mehr Gerechtigkeit führen. Dem Diversity-Ansatz liegt dagegen die Auffassung zugrunde, dass Menschen unterschiedlich sind und dementsprechend unterschiedlich behandelt werden sollten, ohne jedoch damit Hierarchien oder Ungleichheiten festzuschreiben." [Blickhäuser / von Barga (2006):25]

Beide Strategien zielen nicht allein auf den Ausgleich von als Defizite bewerteten Unterschieden, sondern knüpfen an den Potentialen von Personen an, indem sie versuchen, Menschen kontextorientiert in ihren unterschiedlichen Bedürfnissen gerecht zu werden.

Beide Strategien nehmen nach dem Top-Down-Prinzip in erster Linie die Führungs- und Entscheidungsebenen in die Verantwortung. Gender Mainstreaming (GeM) und Diversity Management (DM) werden als zentrale Ziele in der Organisationskultur verankert und setzen auf die Vermittlung von Gender- und Diversity-Kompetenzen auf allen Unternehmensebenen, um ein gemeinsames Bewusstsein und eine Sensibilität für Gleichwertigkeit zu schaffen.

Damit weisen sowohl DM als auch GeM Verknüpfungsmöglichkeiten auf, die sich gegenseitig stützen, da beide auf differenzierte Wahrnehmung setzen, beide Menschen in ihren sozialen Strukturen definieren und beide gegen Diskriminierungen wirken können.

Es gibt aber auch bedeutende Unterschiede, die eine getrennte Sichtweise und Diskussion notwendig machen:

Oberstes und unmittelbares Ziel von Gender Mainstreaming-Maßnahmen ist die Gleichstellung von Frauen und Männern in ihrer Vielfalt. Managing Diversity stellt dagegen den ökonomischen Nutzen deutlich in den Vordergrund. [vgl. Blickhäuser / von Barga (2006):25]

In der Umsetzungspraxis zeigt sich bei DM, dass im Hinblick auf spezifische Unternehmensziele bestimmte Aspekte wie Altersstruktur oder Behinderung stärker betont werden und andere Dimensionen wie Geschlechterhierarchien vernachlässigt werden.

"Problematisch ist es, wenn verschiedene Kategorien gegeneinander 'ausgespielt' werden, statt sie in ihrer Verknüpfung zu sehen. Bisherige Erfahrungen in Betrieben zeigen, dass zumindest die Gefahr besteht, Unterschiede zwischen Menschen als 'natürlich' und unveränderbar anzusehen, was den Abbau von Vorurteilen und Stereotypen (im Sinne des sozial konstruierten Gender-Verständnisses, Anm. d. Verf.ⁱⁿ) verhindert." [www.genderkompetenz.info (3) (Status: 28.3.2009)]

Eine Gender-Perspektive im Sinne von Gender Mainstreaming erfordert eine differenzierte Sichtweise auf alle Organisationsstrukturen. So fordert GeM auch eine Reflexion des Führungsstils, der Managementprinzipien und der Leistungsdefinitionen hinsichtlich Gleichstellungszielen. Diversity Management hingegen orientiert sich primär an den Anforderungen und Regeln der (noch nicht geschlechtergerechten) Ökonomie und den (noch nicht gendergerechten) Zielen des Unternehmens. GeM ist hingegen als Re-Organisationsprozess angelegt, um diskriminierende Strukturen zu überwinden und stellt dabei die Unternehmensziele nicht nur in Frage, sondern beeinflusst und verändert sie.

Und schließlich unterscheiden sich die beide Strategien auch dahingehend, dass sich Gender Mainstreaming als Querschnitts- und Gemeinschaftsaufgabe versteht, wonach "alle Akteurinnen und alle Akteure auf allen Ebenen und in allen Bereichen Gleichstellung als Ziel verfolgen" sollen. [www.genderkompetenz.info (3) (Status: 28.3.2009)] Diversity Management bleibt hingegen eine Führungsaufgabe, die vor allem in der Personalentwicklung, der Produktgestaltung und im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit (z.B. die soziale Verantwortung) des Unternehmens herausstreicht.

Gender Mainstreaming und Diversity Management stellen keine Gegensätze dar.

Sie können aber nur dann ernsthaft als sich ergänzende, gesellschaftliche Fortschrittsstrategien bezeichnet werden, wenn sie das ausdrückliche Ziel der echten Gleichstellung von Frauen und Männern verfolgen, um mit ihr die Chancengleichheit aller zu gewährleisten.

Intersektionalität - ein Blick in die Zukunft

Im Verhältnis der Begriffe Gender und Diversity zueinander und im Versuch ihr Zusammenwirken zu strukturieren, ohne dabei die Dominanz einer Dimension oder eines Umsetzungsprinzips zu erzeugen, entwickelt sich aktuell ein neuer theoretischer Diskussionsschwerpunkt. Ausgehend von den Gender-Studies wird (als soziale Geschlechterunordnung) Gender in Verbindung mit anderen Diversitätskategorien wie Alter, Milieu, Ethnie, Sexuelle Orientierung, ...³⁵ gebracht, um daraus Analysezugänge für praktische Handlungsmöglichkeiten zu schaffen. Dieses Verständnis von "**Gender Diversity**" wird im Rahmen der **Intersektionalität**³⁶ als multidimensionales Konzept von

³⁵ Diese Vielfalt im Rahmen der Genderdimension sichtbar zu machen, ist die Intention hinter der - seit einigen Jahren aus den Queer Studies kommenden - geschlechtergerechten Kurzschreibweise von Personenbezeichnung mit einem Unterstrich (Underscore), wie z.B. bei Student_innen. Während Kennzeichnungen mittels Binnen-I (StudentInnen) oder Schrägstrich (Student/innen) die Sicht auf die gleichberechtigte Beteiligung von Frauen und Männern eröffnen soll, wird durch den Unterstrich ein (Frei)Raum für das Zulassen von Geschlechtervielfalt abseits des gesellschaftlichen Dualitätsparadigmas geöffnet.

³⁶ "Der Begriff *Intersectionality* wurde 1987 von Kimberlé Crenshaw geprägt." [Czollek / Perko (2008):35] Sie wollte damit die "Achsen der Differenz" in ihrer Verknüpfung bewusst machen und auf dieser Basis die Überlagerung unterschiedlichster Formen von Diskriminierung darstellen.

Gender behandelt. Dabei wird die Verortung der Geschlechterkategorie in der Diversity-Diskussion ebenso aufgegriffen wie die Vielfaltsdimension im Gender-Begriff selbst. [vgl. Blickhäuser / Barga von (2006):208]

Mittlerweile gibt es im Rahmen von intersektionalen Analysen drei Zugangsweisen: [vgl. Czollek, Leah Carola / Perko, Gudrun (2008):35ff]

Der inter-kategoriale Zugang betrachtet aus der Perspektive einer Basiskategorie - etwa "Gender" - die Verhältnisse und Wechselwirkungen aller Diversity-Kategorien gleichzeitig in einer Praxissituation.

Die intra-kategoriale Zugangsweise fokussiert auf die internen Differenzen und Ungleichheiten einer Kategorie. Für die Kategorie "Gender" bedeutet das, dass ebenso wie für die Kategorien "Die Frauen", "Die Männer" etc. eine weitere Differenzierung nach Herkunft, Sprache, Religion, Stadt/Land, ... vor- und wahrgenommen wird, bevor Analysen zu Zusammenhängen erstellt werden.

Der anti-kategoriale Zugang thematisiert die Konstruktion der Kategorien selbst und strebt eine Dekonstruktion und Transformation der Kategorien an, um schließlich die Vielfältigkeiten neuer (Selbst)Entwürfe zu zeigen.

Leah Carola Czollek und Gudrun Perko haben 2008 den intersektionalen Ansatz in ihrer Publikation³⁷ zu gender- und diversitygerechter Didaktik an Hochschulen "erstmalig" als "eine zweifache Verknüpfung" [Czollek / Perko (2008):7] vorgestellt: Gender- und Diversitygerechtigkeit in Hochschulen vor dem Hintergrund von Gleichstellungs- und Gleichbehandlungsgesetzen verbunden mit einer gender- und diversitygerechten Didaktik.

"Mit dieser Verknüpfung wollen wir (auch) betonen, dass Didaktik nie losgelöst von ihrer institutionellen Eingebundenheit zu denken ist." [Czollek / Perko (2008):7]

Sie schließen mit der Botschaft, dass Diversity- und Gendergerechtigkeit ein Professionalisierungsprozess auf sehr vielen verschiedenen Ebenen ist. Durch die stetige Wechselwirkung zwischen individuellen, institutionellen und kulturellen Ebenen entstehen Spannungsfelder, die einen professionellen Umgang erfordern, "in dem Gender und Diversity als Kernstück der Qualitätsentwicklung gesehen werden" und indem "Gender- und Diversitygerechtigkeit als Querschnittsaufgabe auf allen Ebenen der Hochschule" verankert wird. [Czollek, Leah Carola / Perko, Gudrun (2008):72]

³⁷ Die Publikation (Details dazu im Literaturverzeichnis dieser Arbeit) ist in der Schriftenreihe der Stabsstelle Gender Mainstreaming und Diversity Management des FH Campus Wien erschienen und kann dort bezogen werden.

2. E-LEARNING IM HOCHSCHULKONTEXT

2.1 e-Learning

Die Definition des verbreiteten Begriffs "e-Learning" entzieht sich bereits bei der Wahl einer Schreibweise einer Allgemeingültigkeit. Verbreitete Schreibweisen sind z.B. e-Learning, E-Learning, eLearning, e-learning, ... Auch Varianten, welche die Internetdimension hervorheben, indem sie e-Le@rning mit dem sog. "Klammeraffen" grafisch erweitern, sind im fachlichen Kontext³⁸ anzutreffen.

Der Duden hat mit "E-Learning" die offizielle deutsche Schreibweise definiert und bereits 1999 den Begriff in den "Duden - Wörterbuch der Abkürzungen" aufgenommen.³⁹

Laut Dudenredaktion ist heute "E-Learning" die einzig richtige deutsche Schreibweise. Sie hat den Begriff, so wie auch ähnliche aus dem englischsprachigen Teil der Welt stammende Wörter wie e-Mail, e-Business etc. im Laufe der Zeit als Anglizismen in den deutschen Wortschatz aufgenommen und so E-Mail und E-Learning als deutsche Substantive definiert. Dennoch zeigt sich, dass gerade dieser Begriff ein hohes Maß an individueller Freiheit aufweist. Sowohl in wissenschaftlichen, als auch in nicht-wissenschaftlichen Kontexten werden die verschiedensten Schreibweisen akzeptiert.

In dieser Arbeit wird die Schreibweise e-Learning verwendet. Dies verweist einerseits auf den englischsprachigen Hintergrund des Begriffs und ist in dieser Schreibweise im Hauptmedium des elektronischen Lernens - im Internet - weltweit auch am verbreitetsten. Eine weitere Begründung zur Wahl der Schreibweise "e-Learning" im Rahmen dieser Arbeit ist, dass durch das klein geschriebene "e" - als Kürzel für das Attribut "electronic" - optisch, nach wie vor der Schwerpunkt beim Substantiv "Learning" liegt. Lernen ist auch beim elektronisch unterstützten Lernen der Begriffsteil und die Tätigkeit, worauf sich die Bedeutung konzentrieren sollte.

Als sich der Begriff "e-Learning" Ende der 1990er Jahre und mit einem Innovationsimage im Bildungsbereich ausbreitete, wurde auch das Bedürfnis stärker, "e-Learning" als Angebot und Tätigkeit zu strukturieren. Es wurden Klassifikationen nach der Art der verwendeten Medien, den Distributionskanälen, den didaktischen Methoden etc. unterteilt. Mit dem Ergebnis, dass die Fülle an Bezeichnungen dieser unterschiedlichen e-Learning-Formen (CBT, WBT, CUL, CAL, ODL, CSCL etc.⁴⁰) eher für weitere Verwirrung - vor allem für die

³⁸ vgl. etwa das "Fachlexikon e-le@rning" von Sabine Seufert und Peter Mayr. Bonn 2002

³⁹ vgl. <http://www.duden.de/definition/e-learning> (Status: 29.4.2009)

⁴⁰ CBT (Computer-Based Training), WBT (Web-based Learning), CUL (Computer-unterstütztes Lernen), CAL (Computer Aided Learning), ODL (Open Distance Learning), CSCL (Computer Supported

eigentliche Zielgruppe der Lernenden - sorgten und noch mehr Fragen und Erläuterungsbedarf mit sich brachten.

"Was ist E-Learning? Leider gibt es keine 'offizielle Definition' von E-Learning. Auch ist das Verständnis einer gewissen Wandlung unterworfen, je nachdem, welche neuen Konzepte und neuen Technologien gerade auf den Markt kommen."⁴¹

War es Ende der 1990er Jahre durchaus noch üblich, auch den Einsatz von Schulungsvideos und Audiokassetten in Sprachlaboren als e-Learning zu bezeichnen, konzentriert sich heute - 10 Jahre später - alles auf Computer und Internetdienste. Neue technologische Entwicklungen und deren Verbreitung in der Gesellschaft, sowie die Verbindung verschiedener didaktischer Konzepte und der Einsatz unterschiedlicher Methoden zur Förderung von elektronisch unterstützten Lernprozessen, brachten weitere Begriffskreationen mit sich. Die Verbreitung Multimedia- und Online-fähiger Mobiltelefone (sog. Smartphones) und PDAs (Personal Digital Assistants) bildeten die Basis für Vermittlungskonzepte, die unter dem Begriff "m-Learning" - dem mobilen Lernen als Superlativ zur Zeit- und Ortsunabhängigkeit - Verbreitung fanden. Durch die in den letzten 2 Jahren rasante Preissenkung bei mobilen Internetzugängen, sowie der Verbreitung billiger Netbooks, die nur halb soviel kosten, wie PDAs oder Smartphones, wurde es wieder ruhig um m-Learning-Lösungen⁴².

Als großer Vorteil in dieser ganzen Begriffsvielfalt bei der Ausbreitung des Schlagworts "e-Learning" im Kontext von technologischem Fortschritt, ist wohl die permanente Präsenz des Begriffs "Lernen" zu sehen. So wie e-Learning immer mehr an Profil und Konkrettheit verloren hat, so hat das Lernen an positivem Image gewonnen. Neben der Bedeutung von formalem und informellem Lernen in einer sich stetig verändernden Informationsgesellschaft, entwickelten sich auch laufend neue Lehr/Lernformen - Ziel-orientiert (z.B. Learning on demand, e-Coaching, Rapid e-Learning etc.), Ressourcen-orientiert (z.B. Microlearning, Webinare, Online-Conferencing, Content-Sharing etc.), Vorlieben-orientiert (z.B. Game-based Learning, Web-based Collaboration, Learning on Demand, Communities of Practice etc.) oder auch Verbindungen daraus und Mischungen mit Präsenz-Lehrformen im Sinne von "Blended-Learning"⁴³.

In Rahmen dieser kontinuierlichen Entwicklung von Vielfalt bei e-Lehr/Lernformen entstand auch eine neue Perspektive bei der Beurteilung von e-Learning-Angeboten. Nicht mehr der

Collaborative/Cooperative Learning). In diesem Zusammenhang ist noch gar nicht berücksichtigt, dass jedes L für "Learning" auch durch ein T "Training" und "Teaching" ersetzt werden kann.

⁴¹ Virtueller Campus Rheinland-Pfalz: www.vcrp.de/index.php?id=251 (Status: 29.4.2009)

⁴² Als kurze Ergänzung sei an dieser Stelle auf die verschiedensten Gedächtnis- und Knobelspiele sowie Wissens- und Vokabelquizzes u.ä. verwiesen, die aktuell auf diversen "mobile Devices" wie Handys, Smartphones, PDAs etc. als Lern-Tools und unter dem Schlagwort "Game-based Learning" Verbreitung finden.

⁴³ Auf den Begriff "Blended Learning" sowie die Formen der Umsetzung wird später noch genauer eingegangen.

Grad der Neuheit, Innovation oder Technisierung ist heute ausschlaggebend dafür, wie "gut" ein Lernangebot ist, sondern ob die e-Komponente das Erreichen des Lehrziels gefördert hat. Die Gleichwertigkeit verschiedener, konkreter e-Learning-Maßnahmen ist damit möglich geworden. CBT, WBT, Collaborative Learning und andere Lernangebote stehen nicht mehr in Konkurrenz zueinander, sondern werden von den e-Lehrenden oder den e-Lernenden selbst je nach Bedarf, Möglichkeit oder Vorlieben gewählt oder kombiniert.

Im Hinblick auf die Verwendung des Begriffs "e-Learning" zeigt sich die Tendenz, dass im jeweiligen Kontext das zugrunde liegende Verständnis zu diesem Begriff definiert wird.

"E-Learning bezeichnet das Lernen mit elektronischen Medien. E-Learning ist eine Form des Lernens, bei der digitale Medien (Computer und Internet) eingesetzt werden." [www.e-teaching.org (1) (Status: 13.4.2009)]

Die Autorin dieser Arbeit schließt sich diesem pragmatischen Verständnis an und ergänzt kurz: Digitale Medien können dabei sowohl Träger (DVD/CDrom, WWW, ...) als auch Vermittler (e-Mail, Chat, ...) von Content und Kommunikation für den Lehr/Lernprozess sein.

"Prinzipiell ist davon auszugehen, dass der Einsatz von Lern-CDs und Selbstlernprogrammen (sowie anderer Lerntechnologien, Ergänzung der Verf.ⁱⁿ) nur dann eine Berechtigung hat, wenn sich gegenüber dem herkömmlichen Lernen in Präsenzseminaren ein Mehrwert feststellen lässt." [Besenbäck, Irene / Harringer, Sanna (2007):7]

Als weitere Dimension zur Definitionsvielfalt von "e-Learning" soll hier noch eine Variante angeführt werden, mit der Sabine Seufert und Peter Mayr im "Fachlexikon e-le@rning" ihre Publikation einleiten und in einer Fußnote darauf hinweisen, dass diese Definition bei einem konstruktiven Dialog mit einem Kollegen entstand:

"E-Learning findet statt, wenn Lernprozesse in Szenarien ablaufen, in denen gezielt multimediale und (tele)kommunikative Technologien integriert sind." [Seufert / Mayr (2002):45]

Zwei Sichtweisen werden hier aufgegriffen, die in anderen, verbreiteten Definitionen fehlen. Einerseits wird Learning dabei als prozessabhängige Tätigkeit und nicht als Substantiv behandelt, zweitens wird hervorgehoben, dass es sich um einen bewusst gestalteten Prozess handeln muss. Nicht der bloße Einsatz von Informations- und Kommunikations-Technologien ist Voraussetzung dafür, dass Lehr/Lernangebote als e-Learning bezeichnet werden dürfen, sondern:

"Es gilt vielmehr, E-Learning als ein Gedankenkonstrukt zu verstehen, das ein sinnvolles didaktisches Konzept mit geeigneten Medien umsetzt. Aus medien-didaktischer Sicht geschieht das im Zusammenspiel zwischen didaktischer Konzeption und Medieneinsatz integrativ. Das bedeutet vor allem, dass bei der Konzeption einer E-Learning-Situation weder die technische Ausgestaltung ohne Überlegungen der didaktischen Konzeption realisiert werden sollte, noch umgekehrt." [Seufert, Sabine / Mayr, Peter (2002):46]

2.2 e-Teaching

Während der Begriff E-Learning die Tätigkeit des Lernens mithilfe digitaler Medien betont, fokussiert der Begriff E-Teaching auf das Lehren und hebt die Perspektive der Lehrenden hervor. [vgl. www.e-teaching.org (2) (Status: 13.4.2009)]

Durch diese Sichtweise rückt einerseits die Gestaltungsmöglichkeit von e-Learning-Angeboten auf Basis von didaktisch sinnvollen Konzepten in den Mittelpunkt der Verantwortung von e-Lehrenden, andererseits auch eine verstärkte Rollenänderung und deren Reflexion.

"Der Erfolg von E-Learning-Szenarien steht und fällt jedoch mit den Lehrenden, die den gestalterischen Spielraum digitaler Medien nutzen und effektiv sowie didaktisch sinnvoll in ihr Lehrhandeln einbinden können. Wesentlich ist hierbei die Reflexion der eigenen Rolle in Lehr-Lern-Arrangements."

[Schumann, Marlen / Markert, Doreen / Hafer, Jörg (2008):74]

Die Autor/innen weisen darauf hin, dass dies für Lehrende auch eine umfassende Neudefinition ihrer Rolle bedeutet, sie werden als e-Teacher/innen zu Berater/innen, Begleiter/innen und Moderator/innen von Lern- und Arbeitsprozessen ihrer lernenden Zielgruppen.

Im Rahmen dieser Arbeit zu Genderaspekten im e-Teaching stehen vor allem die Gestaltungs- und Handlungsmöglichkeiten von e-Learning-Angeboten durch inhaltliche Lehr-Verantwortliche im Mittelpunkt. Die Bezeichnung e-Lehrende bezieht sich daher auf Personen, die Lehrveranstaltungen inhaltlich planen und mit Technologie umsetzen, welche von der jeweiligen Bildungseinrichtung/Hochschule zur Verfügung gestellt wird.

2.3 Blended Learning

"Der Begriff 'Blended Learning' hat sich (...) im Laufe des Jahres 2001 etabliert und bezeichnet mittlerweile einen der vorherrschenden Trends für E-Learning (...)."

[Seufert, Sabine / Mayr, Peter (2002):22]

Wird das englische "Blended" einfach mit "vermischt, vermengt, verschnitten" ins Deutsche übersetzt, so verliert man dadurch die eigentliche Bedeutung des Begriffs. Denn in Anlehnung an die Tätigkeit des Blending (Verschneidens) von verschiedenen Whiskey-Sorten oder -Jahrgängen wird versucht, die Unterschiede der Einzelprodukte zu einem neuen Produkt zu kombinieren, dessen (gleich bleibende) Qualität gesichert werden soll.

Ein Blended Whiskey garantiert die Qualität über verschiedene Produktionschargen hinweg. Das Blending-Verfahren wird aber z.B. auch bei Teesorten (English Blend) oder Tabakmischungen (American Blend) angewandt, um bestimmte Markenprodukte auf einem vordefinierten geschmacklichen Niveau zu halten. Auch Motorentreibstoffe wie Diesel und

Benzen sind "Blends" aus variablen Qualitätskomponenten. Das Verschneiden von Weinen dient ebenso dem Erhalt oder der Steigerung von Qualität, die Endprodukte werden im deutschen Sprachraum als Cuvée bezeichnet.

"Blended Learning ist ein Lehr-/Lernkonzept, das eine didaktisch sinnvolle Verknüpfung von Präsenzveranstaltungen und virtuellem Lernen auf der Basis neuer Informations- und Kommunikationsmedien vorsieht."⁴⁴
[www.e-teaching.org (3) (13.4.2009)]

Grundprinzip von Blended Lehr/Lern-Settings ist, dass Präsenz- und Online-Angebote so aufeinander abgestimmt sind, dass sie den gesamten Lehr/Lernprozess unterstützen. Je nach Lehrziel werden daher verschiedene Arrangements gewählt, die Präsenz- und Online-Angebote⁴⁵ oder -Phasen kombinieren und dabei die Vorteile der verschiedenen Methoden nutzen.

Blended Learning Konzepte weisen zahlreiche Umsetzungsvarianten auf, die sich nicht mit klaren Begrifflichkeiten festschreiben und damit auch nicht klar voneinander anhand von Begriffen unterscheiden lassen. Ursprünglich und auch aktuell wird der Begriff Blended Learning vor allem auf Konzepte angewendet, bei denen ein Teil des Lernangebots als Präsenzunterricht vorort in einer Bildungseinrichtung und ein anderer Teil als computer- oder internet-gestützter Fernunterricht zu absolvieren ist. Die Ausgestaltung des Fernunterrichts variiert zwischen Literaturstudium oder Arbeitsauftrag und e-Mail-Kontakt mit der/dem Lehrenden bis hin zu kollaborativen Aufgaben, die im Rahmen einer Online-Lernplattform gemeinsam mit anderen Teilnehmer/innen bearbeitet werden. "Klassische" Blended Learning Szenarien wechseln - nach heutigem Verständnis - im Lehrprozess die Präsenz- und Online-Aktivitäten auch durch eine zeitliche Strukturierung in Phasen ab.

Szenarien von Blended Learning, die nicht unbedingt in Online- und Offline-Phasen durchgeführt werden, sondern auf die gezielte Kombination von verschiedenen digitalen Medien (DVDs/CDroms, Computer-Simulationen, Online-Tests, etc.), verschiedenen elektronisch-unterstützten Kommunikationsformen oder Methoden zum Selbst- und Teamlernen setzen, werden gern auch als "Hybrides Lernen" bezeichnet.

"E-Learning findet an zwei "Orten" statt: Lehren und Lernen im virtuellen Raum (Online-Phase) sowie Lehren und Lernen in Präsenzveranstaltungen."
[Pauschenwein, Jutta (2009):89]

⁴⁴ Im "Fachlexikon e-le@ming" definierten 2002 Sabine Seufert und Peter Mayr "Blended Learning" mit fast den selben Worten: "Blended Learning bezeichnet Lehr-/Lernkonzepte, die eine didaktisch sinnvolle Verknüpfung von 'traditionellem Klassenzimmerlernen' und virtuellem bzw. Online Lernen auf der Basis neuer Informations- und Kommunikationsmedien anstreben." [Seufert / Mayr (2002):23]

⁴⁵ Anmerkung der Verfasserin: Blended Learning wird im deutschsprachigen Raum hin und wieder auch mit dem Begriff "Integriertes Lernen" gleichgesetzt. Mit der Verwendung dieses Begriffs sollte aber - v.a. in pädagogischen Fachkontexten - vorsichtig umgegangen werden, da leicht Missverständnisse zur Theorie des "Integrativen Lernens/Integrative Learning" (im Sinne von ganzheitlichem Lernen) auftreten können. Weiters sollten bei der Gestaltung von Blended Learning-Konzepten, Präsenz- und Offline-Angebote mit der gleichen Aufmerksamkeit und Reflexion der didaktischen Sinnhaftigkeit gestaltet werden, wie die Online- bzw. e-Learning-Elemente.

Zur begrifflichen Unterscheidung für verschiedene e-Learning-Einsatzszenarien, die im Hochschulbereich verbreitet sind, stellt Pauschenwein drei Grundformen vor:

[vgl. Pauschenwein, Jutta (2009):89]

- **"Begleitendes E-Learning"**
Der Präsenzunterricht wird nicht durch eine explizite Online-Phase ersetzt. Neben der Präsenzlehre gibt es parallel begleitend bzw. ergänzend elektronische Angebote für Lernende.
- **"Blended Learning"**
Ein gewisser Prozentsatz der Semesterwochenstunden findet im Rahmen von Online-Maßnahmen statt, der Rest in Präsenzveranstaltungen. Das Verhältnis zwischen Online- und Präsenz-Anteilen kann stark variieren, als Beispiel für einen "vorsichtigen Einsatz von E-Learning" kann 20% Online zu 80% Präsenz gesehen werden.
- **"Virtuelle Lehre"**
Der gesamte Lehrprozess findet online - meist auf einer Lernplattform - statt.

Die Universität Wien startete ihr Strategieprojekt "Neue Medien in der Lehre an der Universität Wien" im Mai 2004 mit der Eröffnung des virtuellen eLearningCenters und definierte ihr Verständnis von e-Learning im Rahmen ihres Mission-Statement als "eLearning im Sinne von Blended Learning (Kombination von Präsenz- und Online-Phasen)"⁴⁶

2.4 Lernplattform

Lernplattformen sind (in der Regel) web-basierte e-Learning-Umgebungen mit unterschiedlichen Funktionalitäten. Eine einheitliche Definition existiert aufgrund der Vielfalt und Spezialisierungen der am Markt befindlichen Softwaresysteme nicht.

Rolf Schulmeister listet fünf Funktionsbereiche auf, die seiner Meinung nach eine Lernplattform im Sinne eines Learning Management Systems (LMS) auszeichnen: [vgl. Schulmeister (2005):10]

- Benutzer/innen-Verwaltung
- Kurs-Verwaltung (verwaltet Kurse, Inhalte und Dateien)
- Rollen- und Rechtevergabe mit differenzierten Rechten
- Kommunikationsmethoden und Werkzeuge fürs Lernen
- Darstellung der Kursinhalte, Lernobjekte und Medien in einem Browser

⁴⁶ vgl. <http://elearningcenter.univie.ac.at/index.php?id=missionstatement> (Status: 26.5.2009)

Dass diese "konstitutiven Merkmale" einige Produkte ausschließen, die speziell für den Dateiaustausch gedacht sind wie das bekannte BSCW⁴⁷, ist sich Schulmeister bewusst.

Aktuelle Lernplattformen sind modulare Systeme, die den individuellen Anforderungen von Institutionen, Lehrenden und Lernenden angepasst werden können. Sie enthalten zusätzlich zu den oben angeführten Aspekten mehr oder weniger umfangreiche Funktionen

- zur Erstellung von Lerninhalten (Content Authoring) und
- zur Dateienverwaltung (Content Management).

Eine Recherche zu Softwareprodukten im Rahmen des Projekts EVA:LERN ergab 2002 eine Liste von 171 Produkten⁴⁸, die vermuten ließen, dass es sich um Lernplattformen handelt. Das LMS "Moodle" ist in dieser Liste nicht enthalten, vermutlich, weil es damals gerade erst die erste stabile Release-Version herausbrachte.

Bereits 2006 wurde an österreichischen Universitäten und Fachhochschulen zu 37% die Lernplattform "Moodle"⁴⁹ eingesetzt. Fast ein Drittel der Institutionen nutzte damals bereits mehr als nur ein Lernmanagementsystem. [vgl. Pauschenwein, Jutta / Hiller, Bettina / Kramer, Linda (2006b):12]

Technologisch geht die aktuelle Entwicklung von "Learning Management Systemen" derzeit weniger Richtung Ausbau von Funktionen, sondern hin zur Integration externer, hochspezialisierter Systeme wie Authoring-Werkzeugen, Metadaten-Editoren, Abrechnungssystemen, Audio-/Video-Konferenzsystemen, WebConferencing-Software, Assessment-Tools, Report-Generatoren und Statistik-Werkzeugen [vgl. Schulmeister (2005):101] beziehungsweise derzeit Socialsoftware-Tools.

"In England werden Learning Management Systeme gerne als VLEs - Virtual Learning Environments bezeichnet, womit eine andere, nämlich pädagogische Orientierung angedeutet wird." [Schulmeister, Rolf (2005):101]

Bei der Evaluierung von e-Learning-Projekten an Hochschulen, die mithilfe von Lernplattformen umgesetzt werden, identifizierte Marc Jellito zahlreiche Zielgruppen, die

⁴⁷ BSCW - Basic Support for Cooperative Work - ist eine vom Fraunhofer Institut entwickelte Plattform, die virtuelles Teamwork unterstützt und eher als Groupware, denn als e-Learning-Software beworben wird. Nichtsdestotrotz wurde BSCW immer wieder erfolgreich in Lehr/Lernkontexten eingesetzt.

⁴⁸ Ursprünglich ergab die Recherche 195 Produkte, es wurden jene aussortiert, die unter verschiedenen Namen von verschiedenen Distributionsfirmen angeboten wurden. [vgl. Schulmeister, Rolf (2005):16] Die Liste dieser 171 Lernplattformen samt Herstellerfirmen ist verfügbar unter: Schulmeister (2005):17-24.

⁴⁹ "Moodle" ist die Abkürzung für "Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment" und kann kostenfrei installiert und genutzt werden. Offiziell bezeichnet sich Moodle aktuell (per 26.5.2009) unter <http://moodle.org> als "Course Management System (CMS), also known as a Learning Management System (LMS) or a Virtual Learning Environment (VLE)". Einige Jahre wurde Moodle auch unter der Bezeichnung LCMS (Learning and Course Management System) geführt. Moodle gehört zur Familie der Open Source Software (auch als Freie Software bezeichnet), deren Lizenzmodell GNU-GPL (General Public Licence) unter dem Synonym "Copyleft" die kostenlose Nutzung, Verbreitung und Bearbeitung ermöglicht.

unterschiedliche Anforderungen an so ein System stellen und die es weitestgehend zu berücksichtigen gilt. Rollen- und Funktionsüberschneidungen bei den Handelnden sind dabei in der Praxis häufig anzutreffen. Diese Auflistung soll vor allem einen Eindruck vermitteln, wo individuelle Bedürfnisse bei e-Learning-Akteur/innen entstehen können, wenn eine Technologie zur Lernunterstützung angeboten wird.

"Im Folgenden werden dreizehn Gruppen von Nutzer/innen aufgelistet.

1. Lernende/r
2. Lehrende/r
3. Tutor/in (Betreuung)
4. Korrektor/in (Bewertung von Aufgabenlösungen)
5. Administrator/in (technische Pflege)
6. Verwalter/in (Studierendenverwaltung, Notengebung)
7. Autor/in (Produzent/in multimedialer Materialien)
8. Forscher/in (Gastredner/in, Prüfung und ggf. Aktualisierung des Wissenstandes)
9. Uni-externe Lehrende (Ausweitung der Zielgruppe)
10. Berufstätige Lernende
11. Externe Lernende (z. B. Schüler/in)
12. Kommerzieller Anbieter (Nachhaltigkeit, z. B. Weiterführung der Software nach dem Projektende)
13. Gäste (Presse, Gasthörer/in)" [Jelitto, Marc (2003):2]

2.5 e-Learning an Hochschulen

Die verstärkte Verbreitung und der ausgeweitete Einsatz neuer Medien in allen gesellschaftlichen Bereichen führte auch zu einer steigenden Technisierung der Hochschulen. Der Einsatz elektronischer Medien, die internet-gestützte Verbreitung von Materialien und Informationen wurde ab zirka dem Jahr 2002 von einem Strukturierungsprozess begleitet. War e-Learning anfänglich als moderner und besser als die reine Präsenz-Lehre betrachtet worden, so ist derzeit die Tendenz zu erkennen, dass es als eine von verschiedenen Lehr/Lernformen gesehen wird, die zur Erreichung eines bestimmten Vermittlungsziels individuell auf Thema, Zielgruppe und Rahmenbedingungen angepasst wird.

Die Ausgestaltung von konkreten Maßnahmen der Online-Lehrtätigkeit ist vielfältig und in die unterschiedlichsten institutionellen Rahmen und Strategien eingebettet. Generell zeigt sich, dass e-Learning-Angebote an Hochschulen vor allem als Blended Learning-Szenarien gestaltet sind, um die Vorteile von Präsenz- und Online-Lehre zu verbinden.

"eLearning'-Lehrveranstaltungen meint

- Blended Learning Lehrveranstaltung (Präsenzteile werden ersetzt)
- Lehrveranstaltung mit eLearning-Elementen bzw. neuen Medien (Ergänzung mit online Teilen und/oder eContent)"
[Pauschenwein, Jutta / Hiller, Bettina / Kramer, Linda (2006a):9]

2006 hat das österreichische Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (bm:bwk) den Verein "Forum Neue Medien in der Lehre Austria" (fnm-austria)⁵⁰ beauftragt, "einen länderspezifischen Vergleich von Strategie und Umsetzung des Einsatzes neuer Medien im tertiären Bildungsbereich durchzuführen und nationale und internationale Beispiele für den qualitativ hochwertigen und erfolgreichen Einsatz von eLearning an Hochschulen zu finden." [Pauschenwein, Jutta (2006a):26]

Die Auswertung der nationalen Befragung der strategisch Verantwortlichen bzw. der Delegierten zum Verein fnm-austria von 18 Universitäten, 16 Fachhochschulen sowie einer Pädagogischen Hochschule hat - hier nur auszugsweise zuerst einige positive, anschließend einige verbesserungswürdige Punkte - Folgendes ergeben:

[vgl. Pauschenwein / Hiller / Kramer (2006b):18]

- e-Learning wird zur Sicherung und Modernisierung des Lehr/Lernangebots herangezogen und nur in geringem Ausmaß zur Ökonomisierung.
- Die e-Learning-Didaktik ist facettenreich. Vielfältige Methoden werden eingesetzt.
- Fast alle Hochschulen verwenden Lernplattformen. Diese laufen - an 85% der Universitäten und an 82% der FHs⁵¹ - stabil.
- Die Schulungs- und Unterstützungsmaßnahmen zu e-Learning sind vielfältig und werden kontinuierlich angeboten.
- Die e-Learning-Potentiale Flexibilität und Karrierechancen werden nicht gut genützt.
- Rechtliche und finanzielle Rahmenbedingungen werden - von Delegierten stärker als von Verantwortlichen - kritisch gesehen.
- Das Potential von e-Learning als Innovationsmotor für neue Themen und neue Zielgruppen wird nur in geringem Maße ausgeschöpft.

Außerdem zeigte sich: Der "durch eLearning induzierte Mehraufwand wird häufig durch Schulungen (Zertifikate) abgegolten." [Pauschenwein / Hiller / Kramer (2006b):8] Zu knapp 80% wurden Lehrenden als Ausgleich für ihre e-Learning-Aktivitäten Trainings, Schulungen und Zertifikate geboten. In 24% der Fälle gibt es Prämien und zu 10-14% Zeitausgleich als Abgeltung der Mehrleistungen. Allerdings werden in 24% (Einschätzung der e-Learning-

⁵⁰ Der Verein "Forum Neue Medien Austria in der Lehre Austria" wurde 2003 auf Basis einer Initiative des österreichischen Bildungsministeriums gegründet. Aktuell (Mai 2009) gehören dem Verein 37 Hochschulen (Universitäten, Fachhochschulen und eine Pädagogische Hochschule) an. Details unter www.fnm-austria.at

⁵¹ vgl. Pauschenwein / Hiller / Kramer (2006b):13

Strategieverantwortlichen) bzw. 31% (Einschätzung der Delegierten) der Fälle die durch e-Learning-bedingten Mehrleistungen nicht abgegolten.

Die Berücksichtigung von Gender Mainstreaming ist laut den Ergebnissen der Befragung in der Planung von e-Learning ca. 50%-55% gegeben. Bei der Durchführung von e-Learning ist GeM nur noch zu ca. 40%-45% und in der Evaluierung nur noch zu 20%-25% ein Thema. Wobei GeM an Universitäten zu 47%, an FHs nur zu 7% berücksichtigt wird.

Während 43% der Universitäten Schulungsmaßnahmen für den Erwerb von Gender-Kompetenzen anbieten, ergibt die Befragung der FH-Delegierten zu dieser Frage 0%. Die Forscherinnen schließen daraus, "dass es an den Fachhochschulen wenige Tätigkeiten zum Thema Gender Mainstreaming gibt und diese auch nicht gut bekannt sind." [Pauschenwein / Hiller / Kramer (2006b):17]

Ergänzender Exkurs

Bei der Entwicklung von (größeren) e-Learning-Maßnahmen sollte laut Marc Jellitto⁵² die Geschlechterperspektive in acht Phasen Berücksichtigung finden. Dazu stellt er ein vereinfachtes⁵³ "Lebenszyklus-Modell" für e-Learning-Projekte vor:

1. Die *Vorlaufphase* umfasst den Zeitraum von der ersten Idee bis zum Antrag eines Projektes oder von finanziellen Mitteln.
2. In der *Ermittlungsphase* wird geprüft, welche finanziellen, inhaltlichen, materiellen, personellen und zeitlichen Ressourcen vorhanden sind bzw. beschafft werden müssen.
3. In der *Planungsphase* wird das Projekt bzw. Vorhaben erst grob und dann detailliert geplant.
4. In der *Beschaffungsphase* werden Inhalte und Materialien beschafft bzw. erstellt.
5. In der *Entwicklungsphase* wird die Software bzw. die Lernumgebung programmiert und mit den Inhalten gefüllt.
6. Während der *Installationsphase* wird die Software auf dem Computer installiert und getestet, auf welchem sie eingesetzt wird.
7. Die *Durchführungsphase* ist der Zeitraum, in welchem das E-Learning mit den Lernenden ausgeführt wird.
8. Die *Rückschauphase* bietet die Chance, das Geschehene zu evaluieren und ggf. Schlüsse für weitere E-Learning-Projekte zu ziehen." [Jellitto, Marc (2004):2]

⁵² Marc Jellitto geht es in dem Beitrag "Gender Mainstreaming beim E-Learning" vor allem um die Strukturierung der Thematik und leitet aus den vorgestellten acht Projektphasen 11 Handlungsfelder für Maßnahmen hinsichtlich Geschlechtergerechtigkeit ab, die er anschließend ganz kurz und nur exemplarisch mit allgemeinen Umsetzungshinweisen versieht. Es handelt sich bei dem Artikel nicht um einen Leitfaden oder eine Checkliste für gendergerechtes e-Learning.

⁵³ Das Modell wurde vom Autor selbst um vier Phasen gekürzt, die er ursprünglich für die - nicht geschlechterspezifische - Evaluation von e-Learning-Projekten definiert hat.

3. GENDERGERECHTE DIDAKTIK

"Didaktik heißt wörtlich übersetzt 'Lehrkunst'. Heute versteht man darunter - in einem weiten Verständnis - die 'Wissenschaft vom Lehren und Lernen'."

[Paseka, Angelika (2009):75]

Die ausgeprägte Heterogenität in Erwachsenenbildungsangeboten stellt eine große Herausforderung dar, um allen Teilnehmenden - "über alle Unterschiede hinweg - möglichst gleichermaßen gute Lernchancen zu ermöglichen." [Baur / Marti (2007):1]

3.1 Vier Eckpunkte geschlechtergerechter Didaktik

Auf Basis eines "intensiven Feldforschungsprozesses" in koedukativen Seminaren der gewerkschaftlichen Erwachsenenbildungsarbeit stellten sich Karin Derichs-Kunstmann, Susanne Auszra und Brigitte Müthing Ende der 1990er Jahre die Frage, ob und in welcher Form Doing-Gender-Prozesse nach Erving Goffman Geschlechterverhältnisse und -hierarchien erzeugen.

Es zeigte sich unter anderem, dass diese von den Beteiligten kaum wahrgenommen und selten thematisiert wurden, dass aber einzelne sehr sensibel in dieser Hinsicht waren und mit Hilflosigkeit darauf reagierten. [vgl. Derichs-Kunstmann / Auszra / Müthing (1999):182]

Auch die Lehrenden zeigten sich bezüglich negativer Auswirkungen - v.a. dem Anmachverhalten von Teilnehmern - gegenüber resigniert. Für die Forscherinnen verdeutlichte dies, "daß die Verhaltensweisen zu kennen nicht heißt, Möglichkeiten der Veränderung zu sehen." [Derichs-Kunstmann / Auszra / Müthing (1999):183]

Die Untersuchung brachte zahlreiche Ergebnisse zur Inszenierung des Geschlechterverhältnisses, unter anderem zu unterschiedlichen Lernkulturen von Frauen und Männern. "(...) im Sinne eines Gleichheitspostulates und einer kritischen Auseinandersetzung mit dem Status quo des Geschlechterverhältnisses (...)" sahen die Forscherinnen die Notwendigkeit, "durch pädagogisches Handeln auf geschlechtsdifferente Verhaltensweisen zu reagieren." [Derichs-Kunstmann / Auszra / Müthing (1999):184]

Im Vorwort der Studienpublikation mit dem Titel "Von der Inszenierung des Geschlechterverhältnisses zur geschlechtsgerechten Didaktik" erläutert Karin Derichs-Kunstmann:

"Wir wollen aber bei der Analyse nicht stehenbleiben. Wir legen auch erste 'Bausteine' zum Konzept einer 'geschlechtsgerechten Didaktik' vor, die in Diskussionsprozessen und Fortbildungstätigkeiten entwickelt wurden".

[Derichs-Kunstmann, Karin / Auszra, Susanne / Müthing, Brigitte (1999):11f]

Damit wurde einerseits eine Grundlage für Genderkompetenz als Handlungskompetenz von Lehrenden gelegt, vor allem aber bildet dieses Forschungsergebnis einen Strukturierungsversuch, die Geschlechterthematik in unterschiedliche Ebenen der Didaktik

zu integrieren. Vor dem Hintergrund, dass eine "wichtige Voraussetzung für ein gleichberechtigtes Miteinander von Frauen und Männern (...) das Vorhandensein eines Lernklimas" ist, "das es Frauen und Männern ermöglicht, sich ihren Lernbedürfnissen entsprechend (...) einzubringen und weiterzuentwickeln."⁵⁴

Das Konzept einer geschlechtergerechten Didaktik ist "eine Didaktik, in der weder Männer noch Frauen bevorzugt werden, weder Frauen noch Männer in der Entfaltung ihrer Lernbedürfnisse beeinträchtigt werden und die damit einen Beitrag zur Demokratisierung des Geschlechterverhältnisses leistet." Sie basiert auf der "umfassenden Berücksichtigung der Geschlechterdifferenz bei Planung und Gestaltung von Bildungsveranstaltungen, (...)" und bindet die Geschlechterperspektive in die "Inhaltsdimension von Seminaren, die methodische Gestaltung der Seminare und die Gestaltung der Rahmenbedingungen von Bildungsarbeit" ein. [Derichs-Kunstmann / Auszra / Müthing (1999):185]

Diese Strukturierung in Handlungsdimensionen bildet seither die Basis zahlreicher Leitfäden zur Gestaltung gendergerechter und geschlechtsspezifischer Bildungsangebote. In der Folge wurde zur Überwindung von Doing-Gender-Prozessen der Aspekt "(...) bei den Unterrichtenden Sensibilität für ihre eigenen geschlechtsbezogenen Verhaltensweisen erzeugen" [Derichs-Kunstmann / Auszra / Müthing (1999):187] als weitere Dimension ergänzt, wodurch das Konzept einer geschlechtergerechten Didaktik folgende vier Eckpunkte aufweist:

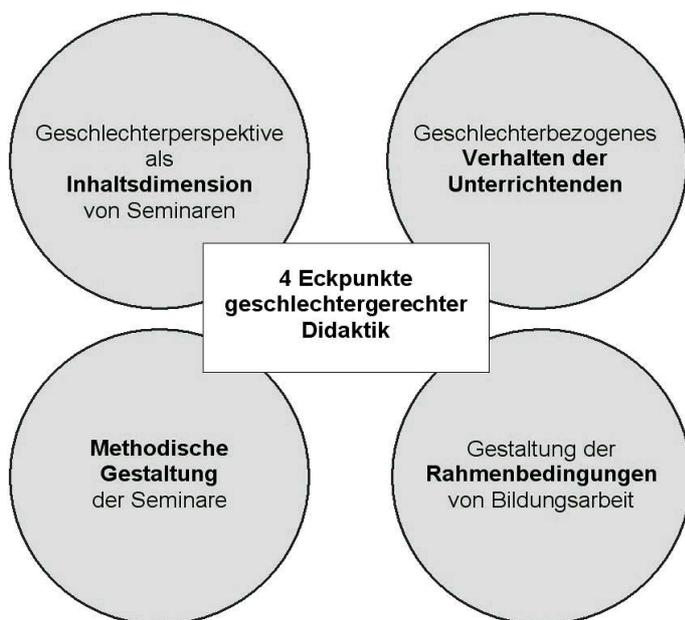


Abb. 3.a: Vier Eckpunkte geschlechtergerechter Didaktik nach Karin Derichs-Kunstmann (2003)

⁵⁴ 1997 wurde in Hamburg auf der UNESCO-Konferenz CONFINTEA "Adult learning and the challenges of the 21st century" die Hamburger Deklaration [The Hamburg Declaration on Adult Learning (1997)] verabschiedet. Darin wurde eine "Auseinandersetzung mit geschlechtsbezogener Ungleichbehandlung und Geschlechterrollenstereotypen sowie deren Änderung" sowie die Entwicklung einer "Geschlechtsrollen sensiblen partizipatorischen Pädagogik" gefordert. Derichs-Kunstmann, Auszra und Müthing sehen in ihrem Konzept einer gendergerechten Didaktik einen Beitrag dazu. [vgl. Derichs-Kunstmann / Auszra / Müthing (1999):190]

"Das Konzept der geschlechtsgerechten Didaktik soll keine Alternative zur geschlechtsbezogenen Bildungsarbeit sein. Es ist zum einen eine Weiterentwicklung (...), zum anderen eine Ergänzung."
[Derichs-Kunstmann, Karin / Auszra, Susanne / Müthing, Brigitte (1999):190]

Inhaltsdimension - mit Geschlechterperspektive

Ausgangspunkt dieser Dimension ist die Tatsache, dass viele Themenbereiche inhaltlich androzentrisch gestaltet sind, was in der Genderforschung schon lange als die "undiskutierte Ineinssetzung von männlicher Sichtweise und männlichen Realitäten mit dem Allgemeingültigen" [Derichs-Kunstmann / Auszra / Müthing (1999):186] kritisiert wird. Im Hinblick auf die Einbindung der Genderperspektive in Lehrinhalte und -materialien müssen diese daher konsequent hinsichtlich ihrer impliziten und expliziten Verankerung von Geschlechterrollenstereotypen analysiert werden: Werden die Lebensrealitäten von Frauen ausgeblendet? Wie werden weibliche Lebensrealitäten dargestellt? Aus welcher Perspektive werden Sachverhalte erläutert? Die Perspektive des anderen Geschlechts muss jeweils explizit mit aufgenommen, unzulässige Verallgemeinerungen müssen aufgespürt und unterlassen werden. Das explizite Erwähnen des Geschlechterverhältnisses im jeweiligen thematischen Kontext wäre ebenfalls kontinuierlich wünschenswert. [vgl. Derichs-Kunstmann / Auszra / Müthing (1999):186]

Zur Integration der Geschlechterperspektive sollte in zwei Schritten vorgegangen werden: Zuerst eine genaue Genderanalyse vorhandener Curriculas und anschließend die Integration der Geschlechterperspektive in den jeweiligen Bereich erarbeiten. Derichs-Kunstmann verweist darauf, dass dies für jedes einzelne Themenfeld gemacht werden muss, da es in technischen Zusammenhängen andere Dimensionen zu berücksichtigen gilt, als in rechtlichen, historischen oder literarischen Themenfeldern.

"Die größte Herausforderung der didaktischen Phantasie besteht (...) darin, die Geschlechterperspektive nicht nur zu addieren, sondern eine tatsächliche Integration der Geschlechterperspektive zu erreichen." [Derichs-Kunstmann (2003):4]

Ideen zur Integration beider Lebensrealitäten sind nötig, um die unterschiedlichen gesellschaftlichen Realitäten beider Geschlechter zu thematisieren und an konkreten Beispielen die verschiedenen Interessenslagen zu veranschaulichen. Dabei sollte nicht nur auf die Interessen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer eingegangen werden, auch die gesellschaftliche Geschlechtersituation ist einzubeziehen.

"Dazu gehört es auch, durchgängig eine geschlechtergerechte Sprache zu verwenden, die eine wichtige Voraussetzung dafür darstellt, die unterschiedlichen Realitäten von Frauen und Männern überhaupt wahrzunehmen und sie damit auch bewusst machen zu können." [Derichs-Kunstmann (2003):4]

Gisela Pravda kam auf Basis der Analyse von 25.000 Seiten an Weiterbildungsmaterialien zu dem Schluss, dass eigene Umsetzungsleitfäden für drei wesentliche Bereiche der inhaltlichen Dimension von Bildungsangeboten notwendig sind, die als Qualitätskriterien für geschlechtergerechtes Lernen wirken:

- Checkliste zur Vermeidung sexistischer Sprache, um nicht ein Geschlecht unsichtbar zu machen, ungleich zu behandeln oder abzuwerten.
- Checkliste zu geschlechtergerechten Inhalten, um die Lebensrealitäten von Frauen und Männern gleichermaßen darzustellen und unterschiedliche Interessen zu berücksichtigen.
- Checkliste zu Ansätzen für einen gendersensible Didaktik, um unterschiedliche Lernbedürfnisse von Frauen und Männern wahr und ernst zu nehmen und durch didaktisches Handeln darauf einzugehen.

Die Checklisten von Gisela Pravda zeigen auf Basis zahlreicher, kommentierter negativer Beispiele gut, welche Wirkung die Nicht-Berücksichtigung von Genderaspekten und der Geschlechterperspektive hat.⁵⁵ Pravda verweist darauf, dass bei inhaltlichen und didaktischen Kriterien keine strikte Abgrenzung möglich ist. Vielmehr "sind geschlechtergerechte Inhalte prioritär, sonst wird die Didaktik zum Reparaturbetrieb für sexistische Inhalte." [Pravda (2003):172]

Verhalten der Unterrichtenden - unter einer Genderperspektive

Auf Basis der Erkenntnisse, dass geschlechterdifferenziertes wie geschlechtsbezogenes Verhalten im Lehrprozess über die Beteiligungschancen der Lernenden mitentscheidet, ist es notwendig, "bei den Unterrichtenden Sensibilität für ihre eigenen geschlechtsbezogenen Verhaltensweisen zu erzeugen." [Derichs-Kunstmann (2003):187]

Darauf aufbauend muss verändertes Unterrichtsverhalten ausprobiert und eingeübt werden, um eine Verfestigung geschlechterdifferenter Lernkulturen zu verhindern. Dabei sind folgende Aspekte zu berücksichtigen: Vorabklärung der Rollen im Team, Eindeutigkeit der Selbstdarstellung, Verwendung geschlechtergerechter Sprache, bewusster Umgang mit dem eigenen Expertinnenstatus bei unterrichtenden Frauen sowie geschlechtsbezogener Zuweisungen zwischen allen Beteiligten. Sexistisches Verhalten ist zu unterlassen. [vgl. Derichs-Kunstmann (2003):4]

Leah Carola Czollek und Gudrun Perko führen in ihren Checklisten zur Unterstützung einer gender- und diversitygerechten Didaktik diese Dimension weiter aus, indem sie erste

⁵⁵ Anmerkung: Solche dokumentierten Negativ-Beispiele eignen sich für Gender-Sensibilisierungsmaßnahmen um nach dem Prinzip "Aus den Fehlern anderer lernen", die eigene Kompetenz zum Wahrnehmen von Ungleichbehandlung zu erkennen und anhand von Änderungsvorschlägen bereits Handlungskompetenz für geschlechtergerechtes Lehren zu zeigen.

Leitfragen für eine Selbstreflexion der professionellen Rolle/Funktion als Lehrende formulieren: [vgl. Czollek / Perko (2008):49ff]

- Wie wirke ich ... / Wie spreche ich ... ?
- Wie werde ich wahrgenommen?
- Nehme ich mehrere Geschlechter wahr?
- Welche Rolle spielt meine Herkunft, Hautfarbe, Religion ...?
- Welche Rolle spielt die Herkunft, Hautfarbe, Religion ... der Studierenden für mich?
- Wie werden die Genderrollen im Team-Teaching wahrgenommen? Verteilung der Aufgaben, Redezeiten, Ratio und Kreativität, ...
- Wie kann dies zur Dekonstruktion von Stereotypen genutzt werden?

Sie plädieren hinsichtlich der Positionierung der Genderperspektive im Rahmen eines intersektionalen Ansatzes dafür, auch die eigenen Zuschreibungen zu hinterfragen. Die aufgrund der eigenen Sozialisation "bipolare Gender-Brille" zu reflektieren und sich nicht nur zu fragen, "was wir warum z. B. einer Kopftuch tragenden Frau zuschreiben".

[Czollek, Leah Carola / Perko, Gudrun (2008):47]

Methodische Gestaltung - für Geschlechtergerechtigkeit

Die Konsequenz aus den unterschiedlichen Verhaltensweisen der Beteiligten "sollte eine methodische Ausgestaltung von Seminaren sein, die (...) auf die verschiedenen Kommunikations- und Interaktionsweisen der teilnehmenden Frauen und Männer differenziert reagiert und allen Teilnehmenden ermöglicht, sich ihrer Lernbedürfnisse entsprechend im Seminar einzubringen." [Derichs-Kunstmann (2003):5]

"Ganzheitliche Ansätze, die alle Sinnen ansprechen, und eine subjektorientierte Didaktik entsprechen diesen Vorstellungen am ehesten."

[Derichs-Kunstmann / Ausra / Müthing (1999):188]

Als Interventionsmöglichkeiten für Lehrende bietet sich an, Vielredende und Störende bewusst die Aufmerksamkeit zu entziehen, während stille Teilnehmende miteinbezogen werden. Zur Erhöhung der Transparenz im Seminar können auch gemeinsam Regeln über Redezeit, Ausreden lassen, Kritikformulierung, Umgang mit Störungen etc. erarbeitet werden. Dies entlastet einerseits die Unterrichtenden, andererseits ist es ein Beitrag zur Demokratisierung des Lehr/Lernprozesses, da es die Teilnehmenden in die Verantwortung miteinbezieht.

Wesentlich bei der methodischen Gestaltung ist es auch, durch eine Abwechslung bei den Gruppensettings und bei den Vermittlungs-, Erarbeitungs- und Präsentationsformen, der Vielfalt an Lernstilen und -geschwindigkeiten Rechnung zu tragen. Vor allem das bewusste Üben und Reflektieren ungewohnter Funktionen in Gruppenaufgaben, sowie gezielte

Seminarkritik erhöhen die Transparenz und bieten Gelegenheit, explizit Genderperspektiven zu thematisieren.

Michaela Gindl, Günter Hefler und Silvia Hellmer listen vor allem in Teil 2 ihres Leitfadens für gendersensible Didaktik zahlreiche Vorschläge auf, "wie Lehrende Lernsettings und Lernprozesse von Gruppen so unterstützen können, dass eine gendersensible Lernsituation entsteht." [Gindl / Hefler / Hellmer (2007) Teil 2:11]

Sie definieren dabei folgende Aufgaben für Lehrende:

[vgl. Gindl / Hefler / Hellmer (2007) Teil 2:12ff]

- Gleichberechtigte Teilnahme ermöglichen.
- Gruppenkultur initiieren, reflektieren und Einhaltung unterstützen.
- Konflikte moderieren und dabei in einem bearbeitbaren Rahmen halten.
- Aufbau und Unterstützung der Selbstwahrnehmung der Lerngruppe.

Weiters verweisen sie darauf, dass auch den Lernenden der Erwerb von Genderkompetenz ermöglicht werden sollte. Vor allem dass die Behandlung des Themas Gender nicht bei den Unterschieden zwischen Männern und Frauen stehen bleibt, sondern dass die Handlungspotentiale ausgeschöpft werden.

"Jede Person ist mit einem reichen Verhaltensrepertoire ausgestattet, der Spielraum, sich unterschiedlich zu verhalten ist eine vorhandene Ressource. (...) Es gilt den Spielraum an Verhaltensmöglichkeiten, an Handlungspotential zu eröffnen und zugänglich zu machen." [Gindl / Hefler / Hellmer (2007) Teil 2:21f]

Denn gendersensible Didaktik stellt vor allem die Frage, wie sonst noch - alternativ - gehandelt werden kann.

Rahmenbedingung - unter einer Geschlechterperspektive

Bildungsangebote müssen so in einen Rahmen eingebettet sein, dass sie die Lebensbedingungen von Frauen und Männern mitbedenken und berücksichtigen.

Dies hat Konsequenzen in folgenden Bereichen: [vgl. Derichs-Kunstmann (2003):6]

Zeitlicher Rahmen des Bildungsangebots (Beginn, Ende, Dauer); Wahl des Veranstaltungsorts (Erreichbarkeit mit öffentlichen Verkehrsmitteln, beleuchteter Parkplatz, vermeiden von Angsträumen - Eingänge und Ausgänge auf der Hinterseite des Gebäudes nach 20 Uhr, lange Flure mit nur einem Lichtschalter, ...); die räumliche Ausgestaltung des Seminarraums und des Veranstaltungsorts (Pausenräume, RaucherInnen- und NichtraucherInnen-Zonen, ...); Kinderbetreuung während der Veranstaltung ist nicht nur bei Frauenbildungsangeboten vorzusehen.

Seminarausschreibungen müssen des weiteren eine geschlechtergerechte Sprache verwenden, um Frauen und Männer gleichermaßen anzusprechen.

In Teil 3 ihres Leitfadens weisen Gindl, Hefler und Hellmer ausdrücklich darauf hin, dass die Umsetzung geschlechtergerechter Lernangebote wesentlich von den Rahmenbedingungen für das Handeln der Lehrenden und das Lernen der Teilnehmenden abhängt, die eine Institution schafft.

"Die Verankerung und Stärkung der Gendersensibilität in der Lehre erfordert (...) eine bewusste Gestaltung und Weiterentwicklung der Lehrinstitution." [Gindl / Hefler / Hellmer (2007) Teil 3:19]

Wichtige institutionelle Aufgabenbereiche dabei sind:

[vgl. Gindl / Hefler / Hellmer (2007) Teil 3:19ff]

- Genderbewusste - aber realitätsbezogene - Selbstdarstellung der Institution.
- Transparenz zu Aufnahmekriterien zum Bildungsangebot und explizite Einladung bei gleichwertiger Erfüllung der Teilnahmevoraussetzungen. Ein anschließendes, wertschätzendes Auswahlverfahren vor allem bei Nichtaufnahme von Teilnehmenden.
- Ressourcen zur Unterstützung der sozialen Selbstorganisation (z.B. gut gestaltete Aufenthaltsräume, Kinderbetreuung, transparente und langfristige Terminplanung) und der administrativen Notwendigkeiten (adäquate Öffnungs- und Beratungszeiten, Online-Verwaltungsprozesse, ...)
- Geschlechterausgewogene Zusammensetzung der Belegschaft (Lehrende, Forschende, administratives Personal) sowie ausgewogene Kommunikation mit Lehrenden-Teams.
- Anforderungskataloge für Lehrangebote im Sinne einer Zielbestimmung und einer Minimalanforderung im Hinblick auf deren Gendersensibilität. Bei der Evaluation der Angebote greifen quantitative Maßnahmen zu kurz.
- Regelmäßiges Budget zur Finanzierung dauerhafter Strukturen für die Verbesserung der Gendersensibilität.

Das Engagement Lehrender bei der Weiterentwicklung soll demonstrativ durch Prämierung und Präsentation und auch strukturell durch Aufnahme- und Verlängerungsverfahren honoriert werden. In einer Fußnote weisen Gindl, Hefler und Hellmer darauf hin, dass gerade im universitären Bereich Frauen ihren Lehraufgaben mit größerem Einsatz an Zeit und Engagement nachkommen, was zu einem Nachteil wird, denn die Institution diesen Einsatz der Anzahl an Publikationen unterordnet. Die Stärkung gendersensibler Ansätze würde damit zu einer Art "Falle" für Engagierte. [vgl. Gindl / Hefler / Hellmer (2007) Teil 3:27]

3.2 Gender-Didaktik-Kompetenz

Unterrichtsmethoden - gerade jene, die die Vielfalt der Teilnehmenden nutzen und individuell berücksichtigen sollen - wie "Rezepte zu vermitteln", halten Derichs-Kunstmann, Auszra und Müthing für nicht sinnvoll. Anregungen sollen als Material zur Weiterarbeit dienen und die

didaktische Fantasie der Lehrenden anregen. Sie sprechen sich daher in ihrem Konzept zur Grundlegung einer geschlechtergerechten Didaktik für "einen Steinbruch für die Erstellung eigener Bausteine" [vgl. Derichs-Kunstmann / Auszra / Müthing (1999):189] aus.

In Weiterbildungen für Lehrende sollten gendergerechte methodische Ansätze erarbeitet werden, dort kann auch gemeinsam die Umsetzung und die Wirkung erprobt werden. Solche Fortbildungen können eine Spielwiese, ein Ausprobierfeld in einem geschützten Rahmen bieten. Gemeinsam können Vorschläge für den Umgang mit genderdifferenziertem Verhalten der Teilnehmenden und Reaktionen auf jegliches diskriminierende Verhalten im Seminar (auch gegenüber Minderheiten, AusländerInnen, Behinderten, ...) erprobt und reflektiert werden.

Genderkompetenz bei Lehrenden

Gendersensible Didaktik basiert in erster Linie auf der persönlichen Genderkompetenz der Lehrenden. Neben den Ebenen Wissen, Wollen und Können beinhaltet die - subjektorientierte, auf formellen, aber auch informellen Lernprozessen basierte⁵⁶ - Genderkompetenz von Lehrenden die Fähigkeit einer ausgeprägten Reflexion der jeweiligen Situation und der eigenen Rolle im Lehr/Lernprozess. Permanente Sensibilität für Genderimplikationen ist eine wesentliche Qualifikation von Lehrkräften, um jeweils situationsspezifisch gendersensibel agieren zu können.

Wenn "Gender" im Lernangebot zum Thema wird, führt das Lehrende in Zwickmühlen: [vgl. Spieß, Gesine (2008): 43]

- Sie sollen sich geschlechtersensibel verhalten und gleichzeitig sollen sie das 'Geschlecht', das sie berücksichtigen sollen, dekonstruieren.
- Einerseits sollen sie die auch in Vorlesungen täglich stattfindenden Konstruktionen verdeutlichen, andererseits sollen sie die Geschlechterzuschreibungen nicht erneut durch Benennung - z.B. Frauen lernen lieber so, Männer gern so - festschreiben.

"Die didaktische Gratwanderung besteht also darin, inwieweit es in der Lehre gelingt, einerseits die Polarisierungen (in männlich-weiblich) und die vielen unsichtbaren Unterscheidungen in der Gesellschaft aufzudecken, (...) und andererseits nicht wieder die herkömmlichen Geschlechterdualismen zu verfestigen. Judith Lorbers⁵⁷ Antwort zu diesem Dilemma (...): 'Das erste und oberste Paradox von gender ist, dass die Institution, ehe sie abgebaut werden kann, erst einmal ganz sichtbar gemacht werden muss.'" [Spieß, Gesine (2008):43]

Michaela Gindl, Günter Hefler und Silvia Hellmer weisen auf ein weiteres Paradox hin, das vor allem Lehrende trifft, die sich im Rahmen ihrer Tätigkeit explizit mit genderbezogenen

⁵⁶ vgl. Derichs-Kunstmann / Kaschuba / Schnier (2008):1.

⁵⁷ siehe: Lorber, Judith (2002): Gender-Paradoxien, Opladen: Leske und Budrich (2. Auflage). Original-Ausgabe: Paradoxes of Gender, Yale University, 1995. zitiert nach: Spieß, Gesine (2008):43.

Aufgabenbereichen beschäftigen. Diese sind in der Regel hochspezifisch: z.B. geschlechtssegregierte Arbeitsmärkte, Geschichte der Hausarbeit im 17. Jahrhundert, gendersensible Parkraumbetreuung usw. Innerhalb dieser Forschungsbereiche weisen die Lehrenden eine besonders hohe Kompetenz auf und haben meist auch ein grundlegendes Interesse an der allgemeinen Genderthematik, ohne sich darin aber als ExpertInnen zu verstehen. Doch von außen kommt es häufig zu genau diesen Zuschreibungen.

"Spezialistin oder Spezialist für eine Frage- und Aufgabenstellung mit klarem Genderbezug zu sein, wird als Garantie dafür genommen, das 'Thema' abdecken zu können und alle mit Gender in Zusammenhang stehenden Aufgaben- und Problembereiche bearbeiten zu können." [Gindl / Hefler / Hellmer (2007) Teil 3:10]

Dieses "Experten- oder Expertinnen-Paradox" im Zusammenhang mit Genderfragen zu thematisieren, erscheint Gindl, Hefler und Hellmer gerade deshalb als wichtig, weil Laien und Laiinnen ebenso gern, wie sie undifferenziert, einen universellen GenderexpertInnen-Status vergeben, häufig bei Nicht-FachspezialistInnen die Gender-Expertise in Frage stellen. [vgl. Gindl / Hefler / Hellmer (2007) Teil 3:10f]

Die eigene Positionierung von Lehrenden als Experte oder Expertin im allgemeinen oder spezifischen Genderforschungsfeld ist daher für eine Transparenz und in der Folge auch für das frühzeitige Abfangen unangebrachter Erwartungen relevant.

"Genderkompetent lehren heißt daher, den paradoxen Umgang mit Gender zu lernen." [Spieß, Gesine (2008):43]

Genderkompetenz-Vermittlung im Hochschulbereich

Dieser besonderen Verantwortung und Herausforderung hinsichtlich dem Aufbau von Genderkompetenz bei Personen im Bildungsbereich, hat sich unter anderem das Projekt "Gender-Qualifizierung für die Bildungsarbeit" (GeQuaB)⁵⁸ gestellt. Bei der Übertragung der Erfahrungen auf den Hochschulbereich heben Karin Derichs-Kunstmann, Gerrit Kaschuba und Victoria Schnier hervor, dass ...

- die Sensibilisierung mit dem Ziel der geschlechterbezogenen Selbstreflexivität
- und die Prozessorientierung bei der Gestaltung der Fortbildung

... wesentliche Aspekte in Fortbildungen für Hochschullehrende sind.

"Wie wir festgestellt haben, reicht die Vermittlung von Gender-Wissen nicht aus, um die Umsetzung einer gendersensiblen Praxis (...) zu ermöglichen. Sensibilität gegenüber dem eigenen Anteil an sozialen Konstruktionsprozessen ist dafür eine wichtige Voraussetzung. Die Bereitschaft zur Auseinandersetzung damit bedarf eines geschützten (Lern)-Raums⁵⁹, der bei In-House-Veranstaltungen sehr schwer herstellbar ist. Hinzu kommen die besonderen Konkurrenzbedingungen innerhalb von Hochschulen, die gerade diesen Teil der Qualifizierung besonders erschweren." [Derichs-Kunstmann / Kaschuba / Schnier (2008):6]

⁵⁸ siehe dazu: www.gender-qualifizierung.de (Status: 19.5.2009)

⁵⁹ Der Formatierfehler (Lern)-Raum anstatt (Lern-)Raum wurde aus dem Originalzitat übernommen.

Bei der Prozessorientierung im Rahmen der Gestaltung von Gender-Fortbildungen im Hochschulbereich wäre es nötig, eine über einen längeren Zeitraum zusammen arbeitende Lerngruppe zu bilden, die gemeinsam gendersensible Hochschulmethoden er- und bearbeitet. Neben Vertraulichkeit und Kontinuität innerhalb der Gruppe ist besonders der Faktor Zeit sehr wichtig.

"Für die Sicherung des Erfolgs in der Umsetzung einer gendersensiblen Lehre erscheint es uns unabdingbar, dass die Praxiserfahrungen über einen längeren Zeitraum im Sinne einer kollegialen Beratung gemeinsam reflektiert und immer wieder verändert werden können." [Derichs-Kunstmann / Kaschuba / Schnier (2008):6]

Als heiklen Punkt und ungelöste Frage bei der "Verwirklichung einer gender-kompetenten Lehre", die Öffnung und Transparenz der Lehre sowie Selbstreflexivität der Lehrenden fordert, sehen Derichs-Kunstmann, Kaschuba und Schnier die tendenziell zunehmende Standardisierung und Verschulung der Hochschullehre, etwa durch den Bologna-Prozess.

Neben Fortbildungsveranstaltungen gibt es natürlich Publikationen zum Selbststudium hinsichtlich genderbewusster Didaktik im Hochschulbereich, die beispielsweise Praktische Richtlinien⁶⁰, Prinzipien für ein genderkompetentes handlungsorientiertes Lehrverständnis⁶¹ und Leitfragen für die Integration⁶² und Implementierung⁶³ von Gender(thematik) in die Lehre enthalten.

⁶⁰ siehe dazu: Spieß, Gesine (2008):43ff.

⁶¹ siehe dazu: Baur / Marti (2007):4f.

⁶² siehe dazu: Welp (2008):57

⁶³ siehe dazu: Kamphans / Auferkorte-Michaelis (2005)

4. GENDERGERECHTES E-TEACHING AN HOCHSCHULEN

Lange Zeit wurde die Geschlechterordnung im Lehr-Lern-Prozess nicht untersucht.

[vgl. Derichs-Kunstmann, Karin / Auszra, Susanne / Müthing, Brigitte (1999):14]

Ende der 1990er Jahre wurde das Thema dann vor allem in geschlechterheterogenen Computerkursen als Problem aktuell, weil das Verhalten der männlichen Kollegen die Lernprozesse und in der Folge die Lernerfolge der Teilnehmerinnen beeinträchtigte.

Das unterschiedliche Lernverhalten von Frauen und Männern im Zusammenhang mit der Aneignung von Computerkenntnissen haben jedoch nichts mit unterschiedlichen Lernfähigkeiten oder -potenzialen zu tun, sondern machen lediglich bewusst, dass es verschiedene Bedürfnisse in der bevorzugten Art und Weise der Wissensaufnahme gibt. Bei entsprechender geschlechterspezifischen oder -gerechten Gestaltung von Lernangeboten können alle ihre Potenziale optimal einsetzen und den gleichen Lernerfolg erzielen.

Handbücher und Leitfäden zur geschlechtergerechten Gestaltung von EDV-Bildungsangeboten⁶⁴ gehen auf genau diese unterschiedlichen Vermittlungsbedürfnisse von Frauen und Männern ein und liefern Ansatzpunkte für die Berücksichtigung dieser Unterschiede sowohl in geschlechterhomogenen wie -heterogenen Gruppen, um das Lernpotenzial aller Teilnehmenden optimal zu unterstützen.

Hochschullehre basiert auf Koedukation - Männer und Frauen lernen gemeinsam.

"Im sozialen Handeln ist die unterschiedliche Prägung von Frauen und Männern gross⁶⁵, und das wirkt sich im Lernen in Gruppen oft deutlich aus. Gemischte und geschlechtergetrennte Gruppen bieten deshalb je andere Chancen und Gefahren."
[Baur, Esther / Marti, Madeleine (2007):3]

Jede Lehrveranstaltung an Hochschulen ist grundsätzlich für Frauen und Männer gleichermaßen zugänglich. Unterschiede in der Geschlechterzusammensetzung von Lehrveranstaltungen an Hochschulen ergeben sich aus Faktoren wie z.B. Studienrichtung, zeitliche oder methodische Gestaltung sowie Thema oder Themenbeschreibung des Lernangebots usw. Lehrveranstaltungen weisen dadurch häufig Unterschiede im prozentualen Verhältnis der teilnehmenden Frauen und Männer auf. Bei der Konzeption und Durchführung von Lehrveranstaltungen sind damit Geschlechteraspekte in der Gruppendynamik in vielfältiger Form relevant und können nicht auf die alleinige Betrachtung heterogener Großgruppen reduziert werden. Arbeitsgruppen und Teams können in einem gemeinsamen Lernangebot sowohl geschlechterhomogen wie -heterogen sein. Je nach

⁶⁴ Als Beispiel sei hier die Publikation von Anna Stifinger (2005): Gender in der IKT-Weiterbildung. Ein Handbuch zur Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung genannt. Die Printauflage ist vergriffen, die Publikation kann aber online unter www.erwachsenenbildung.at heruntergeladen werden.

⁶⁵ Die Schreibweise "gross" anstatt "groß" ergibt sich dadurch, dass der Artikel in der Schweiz publiziert wurde.

Lehrziel kann dies im Rahmen einer geschlechtersensiblen Aufgabenstellung durch Lehrende aktiv gefordert und gestaltet werden, etwa durch das Vorgeben von gender-untypischen Funktionsverteilungen - z.B. Teamsprecherin und Protokollführer. Wird dies aktiv gestaltet, können die Ergebnisse und Arbeitsprozesse am Ende auch bewusst unter einer Genderperspektive thematisiert werden.

"In gemischten Gruppen lässt sich beobachten, dass Frauen häufiger auf Männer Bezug nehmen als umgekehrt. (...) Männer profitieren zwar vom Gesprächsklima, das Frauen schaffen, verpassen dabei aber die Chance, die diesbezüglichen sozialen Kompetenzen selbst weiter zu entwickeln. Ein typisches Muster ist, dass Männer wie Frauen für das Leiten von Gruppen Männer vorschlagen. (...) Wenn Frauen vereinzelt doch Leitungsaufgaben übernehmen, sind sie in der Regel beruflich gut qualifiziert. Reine Frauengruppen bieten deshalb für Frauen die grösser Chance, sich in ein Thema zu vertiefen, ihre Positionen zu entwickeln und zu vertreten, (...) Umgekehrt machen Männer in reinen Männergruppen offenbar vermehrt die Erfahrung, dass sie auch von Männern unterstützt werden, und haben so eher die Chance, zuweilen ihre Schwächen zu zeigen." [Baur, Esther / Marti, Madeleine (2007):3]

Im Rahmen einer genderkompetenten Gestaltung von Lernprozessen ist es für Frauen und Männer wichtig, Gleichheit und Differenz sowohl innerhalb der eigenen Gruppe als auch gegenüber dem anderen Geschlecht wahrzunehmen. In Gruppensituationen nehmen Frauen tendenziell zunächst die Gleichheit wahr, das Erkennen von Differenz ermöglicht Entwicklung. Frauen können dann gegenseitig zu Vorbildern werden und konstruktiv konkurrieren. Männer sind es in Arbeitszusammenhängen eher nicht gewohnt, ihre Gemeinsamkeiten wahrzunehmen. Sie sind auf Differenz hin sozialisiert und orientieren sich dabei stark an männlichen Stereotypen. Das Erkennen von Gleichheit zu unterstützen, ist ein Ansatz, um einen bewussteren Umgang mit ihrer jeweiligen Männerrolle zu initiieren. [vgl. Baur / Marti (2007):4f]

4.1 Gender in die e-Lehre integrieren

Seit mehr als 10 Jahren beschäftigen sich bereits Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler mit den Konsequenzen, die der Einsatz von neuer Medien in der Lehre auf Studentinnen und Studenten hat. Ausschlaggebend dafür waren anfänglich Erkenntnisse, dass Frauen in geringerem Ausmaß an e-Learning-Angeboten teilnahmen oder sehr bald wieder ausstiegen. Zahlreiche Begründungszusammenhänge wurden mit unterschiedlichen Medienkompetenzen und unterschiedlichem Mediennutzungsverhalten von Frauen und Männern erklärt.

"Die wichtigsten Differenzen zwischen Frauen und Männern liegen in der Einschätzung der eigenen Kompetenzen und in der Motivation: Frauen unterschätzen ihre Kenntnisse (...), während Männer sie eher überschätzen. (...) Frauen/Mädchen betrachten den Computer als Werkzeug und benutzen den Internetzugang gezielt als Mittel für ihre Interessen, während Männer/Jungen zusätzlich erheblich länger (...)

experimentieren und so ihren Erfahrungshintergrund im Umgang mit dem PC ständig erweitern." [Baur, Esther / Marti, Madeleine (2007):5f]

Bereits 1998 wies Isabel Zorn auf Folgendes hin:

"Nicht das Internet selbst, sondern vor allem die konkrete didaktische Gestaltung von internetbasiertem Lernen entscheidet über die Vor- und Nachteile der Lernformen. Für eine Integration des von Frauen bevorzugten Lernstils in die didaktische Gestaltung ist es u. a. wichtig, kommunikative Schwerpunkte zu setzen, statt Einzelarbeit zu fördern, den Technikumgang mit kritischer, gesellschaftsbezogener Reflexion zu verknüpfen und das eher zweckgebundene Nutzungsverhalten von Frauen zu beachten." [Zorn (1998): ohne Seitenangabe]

Bei der Planung, Ausgestaltung und Durchführung von e-Learning-Maßnahmen ist daher vor allem auf das Ermöglichen von individualisierbaren Lernprozessen zu achten und dieser Priorität entsprechend, die Technik auszuwählen und anzupassen. Im Sinne eines elektronisch unterstützten Lehren und Lernens ist diese Unterordnung der Technikkomponente in den Begriffen e-Learning und e-Teaching bereits enthalten, lediglich die praktische Umsetzung weist des öfteren eine andere Prioritätensetzung auf.

"Das Scheitern an der Technik ist ein häufig genannter Grund für die hohe Abbruchquote in E-Learning-Angeboten (...). Hervorzuheben ist dabei, dass nicht aufgrund komplexer Problemstellungen ein Lernmodul endgültig verlassen wird, sondern in erster Linie werden Abbruchgründe angegeben, die auf banalen Problemen basieren. Gescheitert wird an der Registrierung, Passwörter werden vergessen, das Herunterladen von Programmen misslingt, der Chatroom wird nicht gefunden, interaktive Angebote und Lernfortschrittskontrollen können nicht aufgerufen werden, etc." [Zorn, Isabel u.a. (2004):2]

Die Berücksichtigung der Genderperspektive im e-Learning ist somit in erster Linie eine Frage der Didaktik, die in der Folge auch die Auswahl und Gestaltung der Technik im Hinblick auf das Lehrziel einschließt. Die Notwendigkeit für konkrete Checklisten zur "gendersensitiven Gestaltung von Lernmedien" und zu einer geschlechtergerechten Didaktik beim elektronisch unterstützen Lehren forderten bereits 2002 Britta Schinzel und Esther Ruiz Ben. Sie formulierten erste Ansätze für eine gendersensitive Gestaltung des Lernens mit Neuen Medien und kategorisierten ihre Empfehlungen für eine "gendersensitive e-Lehre" [Schinzel / Ruiz Ben (2002):24] anhand der drei Bereiche: Arbeitsorganisation und Curriculum - Technische Unterstützung - Mediendidaktik. Weiters plädierten sie dafür, bei der Einbindung der Genderdimension zwischen der methodischen Umsetzung („learning how“) und der inhaltlichen Aspekte („learning what“), unter Beachtung impliziter und expliziter Genderinhalte zu unterscheiden. [vgl. Schinzel / Ruiz Ben (2002):24]

Breite Beachtung und Verbreitung erlangte das Thema Geschlechtergerechtigkeit im e-Learning ab 2003 im Rahmen des bundesdeutschen Forschungsförderungsprogramms "Neue Medien in der Bildung". Allein im Bereich Hochschule waren dabei 100

Verbundprojekte involviert, die wiederum an insgesamt 540 Teilprojekten beteiligt waren. Diesem Programm des deutschen Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) war im Förderbereich Hochschule das Begleitprojekt "Gender Mainstreaming-Medial" angeschlossen. Die darin entwickelten Leitfäden und Kriterien für die Implementierung der Genderperspektive im Kontext der digitalen Lehre bildeten die Basis für zahlreiche weitere Hochschulprojekte im deutschsprachigen Raum.

4.2 Das Projekt "Gender Mainstreaming-Medial"

Im Folgenden werden die Ergebnisse aus dem Begleitprojekt "Gender Mainstreaming-Medial" zur Umsetzung von Genderaspekten in der elektronisch unterstützten Hochschullehre vorgestellt. Der Fokus der Darstellung liegt dabei auf Umsetzungsempfehlungen und konkreten Kriterien, die vor allem für Lehrende selbst im Rahmen eigener e-Learning-Angebote relevant sind. Aspekte, die sich auf die Implementierung von Gender Mainstreaming in die Hochschulstruktur und Projektorganisation beziehen, werden lediglich punktuell angeführt.

Einen besonderen inhaltlichen Schwerpunkt bilden die "Zehn Regeln für die genderbewusste Gestaltung digitaler Lernmodule". [Wiesner / Zorn / Schelhowe / Baier / Ebkes (2004):51] Dies erfolgt einerseits aus der Tatsache heraus, dass die darin enthaltenen Kriterien für geschlechtergerechte e-Learning-Angebote auf der Analyse bereits vorhandener Good-Practice-Beispiele heraus entstanden sind, wodurch davon auszugehen ist, dass die praktische Umsetzbarkeit in einem hohen Maße gegeben ist. Auf der anderen Seite bilden diese 10 Punkte klare Vermittlungsziele im Rahmen von Qualifizierungsmaßnahmen für Lehrende, die ihre e-Learning-Angebote hinsichtlich Gendergerechtigkeit gestalten oder adaptieren möchten. Und schließlich ist es so, dass laut den Autorinnen diese "10 wichtigsten GM-Regeln" [Wiesner / Zorn / Schelhowe / Baier / Ebkes (2004):52] auf einem konstruierten, idealtypischen Best-Practice-Modell basieren, da in der Hochschulpraxis kein Projekt alle Elemente berücksichtigt hat. Durch diese Tatsache erscheint der "10-Punkte-Plan" vor allem als richtungsweisende Vision, ohne einen Druck auszulösen, dass gleich alle beschriebenen Regeln sofort berücksichtigt werden müssen.

Ergebnisse des Projekts "Gender Mainstreaming-Medial"

Im Rahmen des bundesdeutschen Förderprogramms "Neue Medien in der Bildung - Förderbereich Hochschule" wurden 100 Verbundprojekte gefördert, an denen insgesamt 540 Teilprojekte beteiligt waren. Dieses Programm wurde in zwei Phasen zwischen 2002 und 2003 von dem Kooperationsprojekt "Gender Mainstreaming-Medial" der Universität Dortmund

(Hochschuldidaktisches Zentrum) und der Universität Bremen (Fachbereich Informatik/Mathematik) begleitet.

"Allein das Vorhandensein unseres Projektes hat viele Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler der 100 BMBF⁶⁶-Verbundprojekte (...) dazu bewogen, sich mit der Gender-Thematik auseinander zu setzen." [Metz-Göckel / Schelhowe / Wiesner / Kamphans / Zorn / Drag / Tigges / Baier / Ebkes (2004):4]

Im Begleitprojekt "Gender Mainstreaming-Medial" entstanden unter anderem:

- **Ein Leitfaden für Projektträger-Institutionen und projektverantwortliche Mitarbeiter/innen** zur Integration von Gender Mainstreaming in die Umsetzung von Forschungsvorhaben zu digitalen Medien.
- **Ein Leitfaden für Hochschullehrende und Multimedia-Entwickler/innen** mit Hinweisen, wie Gender-Aspekte bei der Entwicklung von Lernumgebungen und Lernmaterialien umgesetzt werden können.
- **Ein zweitägiger Workshop zur Umsetzung von Gender-Aspekten** in der Evaluation, der Lehre, der Technikgestaltung und der Lernmodul-Entwicklung, bei dem auch eine Vorstellung von Good-Practice-Projekten stattfand. Der Workshop wurde durch einen Feedback-Bogen evaluiert.
- **Gezielte Beratung und Begleitung** von 20 Projekten, die eine Zusammenarbeit zur Best-Practice-Entwicklung gewünscht haben. Dafür wurde ein Kriterienkatalog zur (Über)Prüfung genderrelevanter Aspekte in Modulen und Materialien entwickelt.

"Bei dieser kriteriengeleiteten Prüfung wurde parallel der (vorhandene) GM-Leitfaden präzisiert, ergänzt und optimiert. Abschließend wurden Good- bzw. Best-Practice-Kriterien für genderbewusste Lernmodule und Lernumgebungen aufgestellt." [Metz-Göckel u.a. (2004):7]

- **10-Punkte-Plan zur genderbewussten Gestaltung von digitalen Lernmodulen.** Als Ergebnis aus der Evaluierung von Praxisprojekten soll dieser Plan Anregungen für die Umsetzung von elektronischen Lernangeboten geben. Der 10-Punkte-Plan stellt Aspekte von Online-Angeboten in den Mittelpunkt und formuliert dazu Regeln und Kriterien, wie diese genderbewusst gestaltet werden können.
- **Veröffentlichung von ausgezeichneten Good-Practice-Projekten**, durch die die Aufmerksamkeit eher auf gute Umsetzungsaspekte - denn auf Best-Practice-Gesamtumsetzungen - gerichtet wird.

⁶⁶ BMBF ist die Abkürzung für das deutsche Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Als Ergebnisse des Begleitprojekts nennen die Autorinnen: [vgl. Metz-Göckel u.a. (2004):9ff]

"Vorwissen ist nützlich". - In Projekten, an denen Wissenschaftler/innen mit Vorkenntnissen zu Gender (Mainstreaming) beteiligt waren, bestand ein erhöhtes Interesse und ein starkes Engagement zur Umsetzung von Gender-Aspekten bei der Entwicklung digitaler Lernmedien.

"Bei der Umsetzung ist ein female bias festzustellen." - Überwiegend Wissenschaftlerinnen und mit wenigen Ausnahmen Projekte mit einer männlichen Leitung haben Gender Mainstreaming als Projektthema aufgenommen.

"Gender Mainstreaming wird weiterhin oft als Frauenförderung (miss)verstanden." - Ein hoher Frauenanteil bei den Mitarbeiter/innen oder den Studierenden wird als Grund dafür angegeben, dass kein Bedarf an dem Konzept besteht.

"Nur vereinzelt haben Projekte GM auch in der Projektorganisation umgesetzt." - Die Umsetzung konzentrierte sich vor allem auf die Gestaltung der Lernangebote, der Produkte und die Evaluation.

"Nur sehr wenige Projekte haben die späteren Nutzenden in die Entwicklungsprozesse mit einbezogen." - Vereinzelt wurden Entwicklungsworkshops mit Studierenden durchgeführt oder es wurde durch begleitende Evaluierung die Perspektive der Nutzenden von Anfang an in die weitere Entwicklung des Angebots miteinbezogen.

"Es gibt Anzeichen dafür, dass die Aufgabenverteilung unter den Projektmitgliedern stark geschlechterstereotyp verläuft (Männer zuständig für Technik, Frauen zuständig für Didaktik)." Durch mehr Offenheit und verstärkten Austausch zwischen den Beteiligten und den Arbeitsbereichen kann eine Qualitätserhöhung des Angebots erzielt werden.

Als weitere Forderungen für die erfolgreiche Implementierung digitaler Medien in Lehr/Lernprozesse an Hochschulen wird unter anderem - vor allem, und nicht zuletzt wegen des Top-Down-Prinzips, von der Institutionsebene - gefordert: [vgl. Metz-Göckel u.a. (2004):12f]

- Der strukturelle und organisatorische Wandel an Hochschulen, der sich durch die Einführung von e-Learning ergibt, muss Geschlechteraspekte und die Auswirkungen auf Geschlechterverhältnisse beachten.
- Es geht um die zielgruppen- und damit auch genderorientierte Konzeption neuer Lernumgebungen und nicht nur um die Erstellung von elektronischen Materialien.
- Der Prozess der Einführung von digitalen Medien ist entscheidend. Es geht nicht nur um das Produkt. "Technikentwicklung für die Hochschullehre darf im Interesse guter Qualität nicht eine Sache von (überwiegend männlicher) TechnikexpertInnen sein."

- Es geht um die Veränderung von Methodik und Qualität der Wissenschaft und nicht nur um ein neues Werkzeug. Diese Veränderungen müssen in den Disziplinen reflektiert werden.
- "Medienbildung für Lehrende und Studierende ist Aufgabe der Hochschulen." Dabei geht es nicht nur um das Handling von Software, sondern um ein Verständnis der Entwicklungen im Kontext von Wissen, Wissenschaft, Technologie und Gesellschaft.
- Umstrukturierungsprozesse und das Zusammenführen von technischen Systemen für Verwaltung, Lehre und Forschung führen zu einem organisatorischen Wandel, der "auch für eine neue Machtverteilung zwischen den Geschlechtern an den Hochschulen genutzt werden" sollte.
- Internationalisierung stellt eine der Entwicklungsperspektiven dar. Bei der Profilbildung für den internationalen Vergleich sollte Geschlecht eine alle Bereiche betreffende Kategorie darstellen.

Handlungsfelder zur Integration von Gender in die e-Lehre

Auf Basis des im Rahmen des Begleitforschungsprojekts "Gender Mainstreaming-Media" entwickelten, rund 10-seitigen "Leitfaden zur Umsetzung von Gender Mainstreaming für HochschullehrerInnen und Multimedia-EntwicklerInnen"⁶⁷ strukturieren die Autorinnen die über 150 Detailhinweise, Kriterien und Empfehlungen in fünf Handlungsfelder und Unterthemen. Zur Orientierung über die Vielfalt an möglichen, individuellen Ansatzpunkten für die Berücksichtigung von Aspekten zur Förderung von Geschlechtergerechtigkeit in digitalen Lernangeboten wird diese Struktur als Überblick (mit z.T. angepassten Begrifflichkeiten, Anm. d. Verf.ⁱⁿ) dargestellt:

1. **Projektorganisation & Kommunikation** ist unterteilt in die Themenbereiche:
 - Genderkompetenz & Qualifizierung - aller involvierten Personen.
 - Personaleinstellungsverhalten & Projektmanagement - hinsichtlich Genderkriterien transparent machen, fordern und fördern.
 - Projektkommunikation - offizielle und informelle Strukturen hinsichtlich einer offenen Gesprächskultur transparent machen.
2. **Lehr- & Lerninhalte** ist unterteilt in die Themenbereiche:
 - Inhalte & Materialien - genderbewusst gestalten.
 - Genderbewusste(s) Sprache & Sprechen - im gesamten Lehr/Lernkontext.

⁶⁷ Der Leitfaden für Lehrende ist Teil des Abschlussberichts unter Metz-Göckel / Schelhowe / Wiesner / Kamphans / Zorn / Drag / Tigges / Baier / Ebkes (2004): Seite 16-25.

- Ansätze aus der Genderforschung/Gender-Lernforschung in die Lernmaterialien integrieren - z.B. durch Ergebnisse, Interdisziplinarität, Experimentelles.

3. **Technologie & Design** ist unterteilt in die Themenbereiche:

- Veränderung der - vorherrschenden, männlichen - Technik- und Medienkultur.
- Partizipation & technische Ausbildung der Nutzenden - u.a. durch transparente und gestaltbare Rechtevergabe.
- Technischer Support - der z.B. Personen-orientiert ist und Nutzer/innen aktiv mit einbezieht.
- Zugangsvoraussetzungen & Design der Lernumgebung - die u.a. Transparenz, Individualität und Partizipation fördern.
- Grafisches Design & Gestaltung der Lernumgebung - die auf Benutzungsfreundlichkeit und der Berücksichtigung von vielfältigen Bedürfnissen ausgerichtet sind.

4. **Gendersensible Didaktik & Mediendidaktik** beinhaltet größtmögliche Transparenz und Flexibilität zu Vorgaben sowie ein bewusstes Betreuungskonzept. Zusätzlich ist dieses Handlungsfeld noch unterteilt in die Themenbereiche:

- Lernszenarien & Nutzungsprofile - die u.a. auf Individualisierbarkeit und Abwechslung ausgelegt sind.
- Technische & didaktische Potenziale im Kontext digitaler Medien - durch klare Rahmenbedingungen und Freiräume erfahrbar machen.
- Kommunikation zwischen Lehrenden & Studierenden - u.a. als Prozess zwischen Personen mit einem gemeinsamen Ziel gestalten.
- Benotungsverhalten & Feedback - genderbewusst gestalten und dabei u.a. die Vorteile von Online-Funktionen einsetzen.

5. **Evaluation** von Beginn an, auf allen Projektebenen und unter einer Genderperspektive⁶⁸ integrieren.

Aus diesen Handlungsfeldern und ihren Detailaspekten wurden spezielle Kriterien für die qualitative Evaluierung von Good-Practice-Beispielen und Lernumgebungen im Hochschulbereich abgeleitet und eine Liste von 10 "GM-Prüfkriterien für Lernmodule" samt Unterkriterien erstellt.

⁶⁸ Bei der Auswertung von Forschungsergebnissen - unabhängig davon, ob Gender eine Untersuchungskategorie darstellt oder nicht - ist generell darauf zu achten, dass ein geschlechterbezogener Verzerrungseffekt (Gender Bias) vermieden wird. Dieser kann drei verschiedene, großteils gemeinsam auftretende Formen annehmen: Androzentrismus; Geschlechtsinsensibilität und (offenkundige und versteckte) doppelte Bewertungsmaßstäbe. Jede dieser Formen und die verschiedenen Unterasspekte stellen für sich genommen eigenständige Probleme dar. [vgl. www.genderkompetenz.info (5):1-3 (Status: 28.3.2009)] Es ist darauf hinzuweisen, dass derlei (versteckte) Verzerrungseffekte auch in Untersuchungen auftreten können, die Gender explizit thematisieren.

"Ergebnis unserer Analyse war, dass es keinem Projekt gelungen ist, alle GM-Kriterien zu erfüllen. Es ist jedoch einigen Projekten gelungen, Aspekte der GM-Strategie in ihren Lernmodulen erfolgreich umzusetzen." [Wiesner u.a. (2004):52]

Die Prüfung der Lernangebote war in weitere Beratungsmaßnahmen zur projektspezifischen Verbesserung der geschlechtergerechten Gestaltung von e-Learning-Angeboten integriert.

10-Punkte-Plan für genderbewusste e-Learning-Angebote

Durch die Auswahl und Evaluation von e-Learning-Hochschulprojekten unter Gender-Aspekten sollte eigentlich ein konkreter "Best-Practice-Fall" identifiziert werden, ...

"(...) den wir nicht finden konnten," und so "haben wir es vorgezogen in über 30 Lernmodulen wildern zu gehen, um ein eigenes gendersensibles Best-Practice-Lernmodul zu kreieren. Dieses konstruierte Best-Practice-Beispiel wird hier vorgestellt anhand eines 10-Punkte-Plans für die Gestaltung eines genderbewussten Lernmoduls. (...) Jeder der zehn Punkte beschreibt einen zentralen Aspekt bei der genderbewussten Konzeption und Gestaltung von digitalen Lernmodulen (...)." [Wiesner, Heike / Zorn, Isabel / Schelhowe, Heidi / Baier, Barbara / Ebkes, Ida (2004):51]

Diese 10 Regeln und die dabei vorgestellten Beispiele und Umsetzungsempfehlungen sollen Anregungen geben, "in welchen Punkten und auf welche Arten digitale Medien für Lehre und Lernen geschlechterbewusst gestaltet werden können und sollen." [Wiesner u.a. (2004):78]

"Das genderbewusste Lernmodul ...

- 1 beinhaltet eine gendersensible (An-)Sprache.
- 2 bietet einen umfangreichen „(sozio-)technischen Support“.
- 3 hat eine gute (zeitsparende) Navigation.
- 4 berücksichtigt unterschiedliche (technische und inhaltliche) Kenntnisstände der Studierenden.
- 5 bietet einen übersichtlichen Einblick über alle und in alle Lernmodule (Lernziel-Meta-Plan).
- 6 gibt Auskunft über den zeitlichen Umfang einzelner Lernmodule.
- 7 besitzt ein genderbewusstes didaktisches Lernkonzept.
- 8 beinhaltet vielseitige, flexible, interaktive und lebensnahe Lernangebote.
- 9 bietet vielfältige interaktive (moderierte) Kommunikationsangebote.
- 10 vergibt ein „Zertifikat“ für die erfolgreiche Teilnahme an dem Lernmodul."

[Wiesner, Heike u.a. (2004):52]

Die folgenden Ausführungen zu den Regeln basieren inhaltlich auf dem Kapitel 5 "Zehn Regeln für die genderbewusste Gestaltung digitaler Lernmodule. Einsichten in ein (konstruiertes) Good-Practice-Beispiel"⁶⁹ von Heike Wiesner, Isabel Zorn, Heidi Schelhowe, Barbara Baier, Ida Ebkes im Abschlussbericht zum Begleitprojekt "Gender Mainstreaming-Medial". Ergänzende Informationen aus anderen Quellen sind direkt im Text angegeben.

⁶⁹ Metz-Göckel / Schelhowe / Wiesner / Kamphans / Zorn / Drag / Tigges / Baier / Ebkes (2004):51-78.

Regel 1 - Gendersensible (An-)Sprache

Das genderbewusste Lernmodul ... beinhaltet eine gendersensible (An-)Sprache.

Beim Übertreten der Schwelle zu einem virtuellen Lernangebot ist es wesentlich, so rasch wie möglich eine präzise Orientierung über Inhalt, Organisation, Nutzungsvoraussetzungen und institutioneller Einbettung des Lernmoduls zu bekommen. Eine freundliche Begrüßung, die persönlich durch eine/n Lehrverantwortliche/n ausgesprochen wird und sich an (neu eingestiegene) Studentinnen und Studenten gleichermaßen richtet, bietet nicht nur einen angenehmen Einstieg, sondern motiviert zum Weiterlesen und beeinflusst maßgeblich die Entscheidung der Zielgruppe, noch einmal wiederzukommen. Nicht nur bei der Begrüßung, auch in allen weiteren Texten und Inhalten ist auf eine gendersensible Sprache zu achten, um Nutzerinnen und Nutzer gleichermaßen anzusprechen und die grundlegende Haltung der Lehrverantwortlichen widerzuspiegeln.

Weitere Inhalte dieser Erstsprache sollen - speziell in virtuellen Lernumgebungen - die Transparenz zum Lehrangebot stärken: Personenbeschreibungen zu den im Kurs Handelnden und deren Verantwortlichkeiten, sowie Hinweise darauf, dass das Lernmodul regelmäßig evaluiert oder kontrolliert wird und dass es bewusst Gender Mainstreaming-Strategien verfolgt. [vgl. Wiesner, Heike (2006): Folie 3]

Regel 2 - Umfangreicher (sozio-)technischen Support

Das genderbewusste Lernmodul ... bietet einen umfangreichen "(sozio-)technischen Support".

Vor dem Hintergrund, dass die "technischen Probleme" beim e-Learning meist leicht zu behebbende Bedienungsprobleme sind, die aber als große Lernbarrieren empfunden werden und rasch zum Ausstieg aus dem Lernprozess führen, ist ein bedarfsgerechter Support absolut notwendig. Eine direkte Ansprechmöglichkeit der für technische Fragen zuständigen Personen ist - ergänzend zu Supportlösungen wie FAQs, automatisierte Emailservices oder kontextsensitive Hilfen und Avatare - wesentlich. Im Genderkontext sollte auch nicht auf das Angebot verzichtet werden, jemand Verantwortlichen telefonisch - zu abgesprochenen Zeiten - erreichen zu können, da dieses Medium insbesondere von Frauen verstärkt als Hilfsangebot genutzt wird. Darüber hinaus lassen sich bei synchronen Kommunikationsangeboten (wie dem Telefon) Probleme viel einfacher beschreiben, die Lösung ist rascher gefunden und es kann direkt weitergearbeitet werden. [vgl. Wiesner, Heike (2006): Folie 10]

Regel 3 - Gute (zeitsparende) Navigation

Das genderbewusste Lernmodul ...hat eine gute (zeitsparende) Navigation.

Vor dem Hintergrund, dass Frauen weniger Zeit im Internet verbringen und Benutzungsfreundlichkeit von Onlineangeboten wesentlich dazu beiträgt, die Inhalte zu erfassen, gilt es, folgende Aspekte zu berücksichtigen: Navigationsbäume zur Übersichtlichkeit auf maximal sieben Unterverzeichnisse beschränken. Kreative (grafische und textuelle) Navigationshilfen erleichtern den Einstieg. Ein Service zu "Zuletzt besuchte Seite" erleichtert den direkten Einstieg beim nächsten Einloggen nach einer Arbeitspause. Begriffe und Erklärungen, die sich am Alltag der Studierenden orientieren, optimieren das Navigationsverhalten. Die Inhalte des Lernmoduls und die personale Stausebene müssen klar ausdifferenziert und doch aufeinander bezogen, verlinkt sein.

Regel 4 - Unterschiedliche Kenntnisstände der Studierenden

Das genderbewusste Lernmodul ... berücksichtigt unterschiedliche (technische und inhaltliche) Kenntnisstände der Studierenden.

Nach dem Einstieg in ein Onlineangebot ist zwar die erste Hürde genommen, doch braucht es anschließend eine rasche Orientierung zu den notwendigen technischen Anforderungen an die Computerausstattung und ob inhaltliche Vorkenntnisse zur Nutzung des Lernangebots vorausgesetzt sind und wo sie eventuell zu finden sind. Eine übersichtlich aufgebaute Gebrauchsanweisung für die Erstbenutzung ist empfehlenswert, um spätere Abbrüche zu verhindern. Unterschiedliche inhaltliche Voraussetzungen können auf zwei Arten gestaltet werden. Einerseits können Hypertext-Verlinkungen bestimmte Begriffe und Themen näher erläutern, was sowohl für Basiswissen als auch für Vertiefungsthemen einsetzbar ist. Durch unterschiedliche Farbgebung kann zusätzlich die Qualität bzw. Quantität der Zusatzinformationen gekennzeichnet werden. Dies ist ein Service, der es Studierenden ermöglicht, selbst zu entscheiden, wie weit sie den Lernstoff auf Basis ihrer Interessen oder Zeitressourcen intensivieren wollen. Dies wird auch durch eine modulare Gestaltung der Lerneinheit unterstützt, die einen Quereinstieg von fortgeschrittenen Studierenden genauso ermöglicht wie eine eigenständige Planung z.B. des Arbeitstempos bei Teilzeitstudierenden. Modulare Online-Seminare können durch ihr hohes Flexibilisierungspotential gut (und selbstverantwortlich) an die unterschiedlichen Lernbedingungen einer heterogenen Zielgruppe angepasst werden.

Regel 5 - Übersichtlicher Einblick (Lernziel-Meta-Plan)

Das genderbewusste Lernmodul ... bietet einen übersichtlichen Einblick über alle und in alle Lernmodule (Lernziel-Meta-Plan).

Damit die Erwartungen der Studierenden in Einklang mit dem Angebot gebracht werden und sich die Nutzer/innen bereits vor Kursbeginn für oder gegen eine Kursteilnahme entscheiden können, ist es notwendig "mit einem Blick das gesamte Lernmodul" erfassen zu können. Ein solcher Gesamtüberblick über alle Inhalte ist wesentlich, um sich im nächsten Schritt für einen Themenschwerpunkt zu interessieren. Ein Kursüberblick sollte Lernziel und Kursablauf detailliert beschreiben, um von den Teilnehmenden selbst - auf ihre individuellen Interessen und Zeitplanung hin - planbar zu sein. Empfehlenswert ist auch, diese Informationen so zu gestalten, dass sie als kursbegleitendes Dokument genutzt werden können, um jederzeit wieder einen Überblick über den aktuellen Status im Gesamtangebot zu erhalten. Die Möglichkeit diese Informationen ausdrucken zu können, erhöht ebenfalls die individuelle Benutzbarkeit.

"Mit einem Blick zum Überblick - Mit einem Klick zu den Details" kann als Daumenregel für diesen Aspekt gesehen werden. [vgl. Wiesner, Heike (2006): Folie 21]

Regel 6 - Auskunft über den zeitlichen Umfang

Das genderbewusste Lernmodul ... gibt Auskunft über den zeitlichen Umfang einzelner Lernmodule.

Ein detaillierter Zeitplan, der den Umfang zur Bearbeitung der Kurseinheiten realistisch angibt, ist aus der Genderperspektive ein wesentlicher Aspekt. Je detaillierter diese zeitliche Abschätzbarkeit der Lern-, Kurs- und Übungseinheiten ermöglicht wird, desto besser können beide Geschlechter ihre individuelle Kursplanung an ihre spezifischen Arbeits- und Lebensumstände anpassen. Die Planungssicherheit von Anfang an ist dabei ein ebenso wichtiger Aspekt wie ein stets aktuell gehaltener Terminkalender im Rahmen von kollaborativen Lernangeboten. Wenn zusätzlich die Möglichkeit geboten wird, die Kursinhalte auch zeitlich flexibel zu belegen, indem etwa Module auch als Intensivkurse (eine ganze Woche statt 11-wöchentlicher Einheiten) angeboten werden, ist dies "ein besonders starkes GM-Argument für virtuelles Lernen, das in der Präsenzlehre nur schwer einzulösen ist." [Wiesner u.a. (2004):66] Ein an den inhaltlichen und/oder lebensweltlichen Interessen orientiertes Lernmodul ermöglicht es, diskriminierungsgefährdeten Studierendengruppen (wie z.B. Frauen, Ausländer/innen, Personen mit Betreuungspflichten etc.) durch eine derartige zeitliche Flexibilisierung, das Angebot zu nutzen. [vgl. Wiesner u.a. (2004):66]

Regel 7 - Genderbewusstes didaktisches Lernkonzept

Das genderbewusste Lernmodul ... besitzt ein genderbewusstes didaktisches Lernkonzept.

Die Analyse von Lernmodulen hat gezeigt, dass die didaktischen Konzepte, die hinter der Vermittlung der Lerninhalte stehen, meist nicht beschrieben wurden. Dabei zählt die Vielfalt und Transparenz von didaktischen Konzeption(en) innerhalb der Lernmodule zu einem klaren Vorteil für die Lernenden, in dem sie sich für oder gegen bestimmte Lernformen (Selbstlernprogramm, Online-Seminar, Blended Learning etc.) entscheiden oder sich frühzeitig auf bestimmte Lernprozesse (Aufnehmendes Lernen, Entdeckendes Lernen, Kooperatives Lernen, Integratives Lernen etc.) einstellen und vorbereiten können.

Dass viele Lernangebote vor allem in Form von "Aufnehmendem Lernen" konzipiert sind, spricht "für die Notwendigkeit, die Bereiche Didaktik, Inhalt, Technik und Evaluation stärker miteinander zu verzahnen." [Wiesner u.a. (2004):67] Dabei bietet sich bei der Auswahl und Gestaltung von Themen und Materialien zusätzlich die Gelegenheit, bewusst Geschlechterstereotypen aufzubrechen und lebensweltnahe Beispiele zu wählen oder direkt durch die Studierenden einbringen zu lassen. Gerade Onlinekurse sind besonders für entdeckendes Lernen anhand von "problem-based learning" Ansätzen - auch in Gruppenarbeit - geeignet und fördern neben dem Wissensaufbau auch viele soziale und mediale Kompetenzen.

Regel 8 - Vielseitige Lernangebote

Das genderbewusste Lernmodul ... beinhaltet vielseitige, flexible, interaktive und lebensnahe Lernangebote.

Die inhaltliche genderbewusste Gestaltung berücksichtigt die Interessen beider Geschlechter, indem Lerninhalte ...

- sich an den Lebenswelten von Studierenden anlehnen.
- vielfältige Perspektiven auf Geschlechterverhältnisse enthalten.
- Analogien zur Umwelt herstellen.
- eine interaktive Auseinandersetzung mit dem Thema ermöglichen.
- (kreative) Lernfortschrittsüberprüfungen und motivierende Übungen enthalten.

Bei mathematischen Diagrammen oder physikalischen Modellen scheint die Berücksichtigung unterschiedlicher Interessen auf den ersten Blick schwieriger umsetzbar zu sein, als beispielsweise bei sozialwissenschaftlichen Themen. Aber auch im technischen und naturwissenschaftlichen Kontext können vielfältige, erläuternde Beispiele aus der Lebenswelt

der Student/innen gewählt und zusätzlich interessant aufbereitet werden. So können z.B. für abstrakte physikalische Zusammenhänge Analogien aus der Tier- und Pflanzenwelt herangezogen werden und/oder interaktive Simulationen zu physikalischen Gesetzen zur Verfügung gestellt werden. Anschauliche Beispiele zu technischen, naturwissenschaftlichen und mathematischen Themen erhöhen nicht nur das Interesse, sondern ermöglichen es auch explizit genderspezifisch auf konkrete Erfahrungen von weiblichen und männlichen Studierenden anzuschließen. Weiters sind interaktive Experimentiermöglichkeiten in der digitalen Lehre, echte Vorteile im Vergleich zu Lehrbüchern. Von den Lernenden wird gefordert, selbst aktiv zu werden.

Zur Gestaltung von Lernangeboten gehören auch adäquate Lernfortschrittskontrollen, die zum Weitermachen motivieren. Die beste Rückmeldung ist dabei sicher das inhaltliche, persönliche Gespräch zwischen Lehrenden und Lernenden. Dabei ist zu berücksichtigen, dass der Beurteilungsprozess häufig die Gefahr für zahlreiche, unbewusste genderspezifische Ungleichbehandlungen beinhaltet. Tendentiell werden etwa Studenten mehr für ihre Leistung, Studentinnen mehr für ihren Fleiß gelobt. Als Auswirkung für solches Doing-Gender verstärkende Verhalten wird etwa das höhere Selbstbewusstsein von Studenten in vielen Bereichen genannt. Studentinnen wiederum zeigen bei gleicher Beurteilung weit weniger Selbstvertrauen in das eigene Können.

Automatisierte, elektronische Leistungskontrollen bieten zumindest bei abwechslungsreicher Gestaltung und anonymisierter Auswertung die Chance, genderunabhängige Ergebnisse zu erzielen. Es ist dabei allerdings nötig, didaktische Überlegungen und technische Umsetzung bewusst aufeinander abzustimmen, damit nicht die technisch verbreiteten Multiple Choice Tests und Ein-Wort-Antworten dominieren und die von mehr Frauen bevorzugten offenen Fragestellungen zu kurz kommen.

Aktuelle web-basierte Test-Systeme verfügen auch über kreative Aufgabenformen wie Lückentext, Kreuzworträtsel, Zuordnungsantworten etc. Auch der Einsatz elektronischer Selbsttests mit abgestuften, automatischen Feedbacks ist überlegenswert. Dadurch können Wissens-, Einstufungs- und Lernfortschritte selbstverantwortlich durchgeführt und die weiteren Lernschritte in einem modularen Angebote geplant werden.

Regel 9 - Vielfältige Kommunikationsangebote

Das genderbewusste Lernmodul ... bietet vielfältige interaktive (moderierte) Kommunikationsangebote.

In Präsenz-Lehrveranstaltungen profitieren Studierende vom direkten Austausch untereinander und mit den Lehrenden. Online-Angeboten scheinen auf den ersten Blick

diese Vorteile von Spontaneität und Unmittelbarkeit zu fehlen. Es gibt jedoch zahlreiche, internetbasierte, interaktive Kommunikationsformen, die solche Möglichkeiten auch online schaffen - sofern sie entsprechend in den Lehr/Lernprozess eingeplant und die Kommunikationsprozesse nicht nur ermöglicht, sondern auch begleitet werden.

"Im Gegensatz zu sich spontan entwickelnder Interaktion im Rahmen von Präsenzveranstaltungen erfordern Kommunikationsangebote in virtuellen Lernumgebungen eine sorgfältige Planung, aktivere Pflege und bewusstere Verankerung im methodisch-didaktischen Gesamtkonzept. Anders ausgedrückt: Die bloße Existenz eines Chats stellt noch lange nicht sicher, dass die Studierenden ihn auch nutzen - oder seiner Bestimmung gemäß nutzen." [Wiesner u.a. (2004):76]

Welche interaktiven Kommunikationsangebote in einem Onlinekurs zur Verfügung stehen, welche Funktionen sie haben und wer sie, wann, wie und wofür nutzen kann und soll, ist im Kursüberblick und/oder der Einführung transparent zu machen.

Es ist "gerade für Frauen wichtig, dass eine Sinnhaftigkeit und Einbindung dieser Kommunikation in den Lernprozess erkennbar wird." [Wiesner u.a. (2004):77]

Können Lernende die Kommunikationsangebote auch auf eigene Bedürfnisse hin anpassen, z.B. indem eigene Foren oder Mailinglisten zur Gruppenarbeit oder zu einem aktuellen Thema möglich sind, fördert das nicht nur die Bindung an den Kurs, sondern auch die Qualität der Auseinandersetzung und die Motivation der aktiven Beteiligung mit der behandelten Thematik. Eine gute Basis, um einem häufigen Phänomen bei der Durchführung von e-Learning-Angeboten entgegenzuwirken:

"Eigenständiges Lernen wird (...) zu oft gestaltet als 'alleingelassenes Lernen'." [Wiesner / Zorn / Schelhowe / Baier / Ebkes (2004):77]

Regel 10 - „Zertifikat“ für die erfolgreiche Teilnahme

Das genderbewusste Lernmodul ... vergibt ein "Zertifikat" für die erfolgreiche Teilnahme an dem Lernmodul.

Ein in Aussicht gestelltes Zertifikat steigert die Motivation der Teilnehmenden und verringert auch die Drop-Out-Quote, und ist vor allem auch im Hinblick auf internationale Anerkennungsverfahren im Hochschulbereich zu sehen.

Wertschätzung und Anerkennung kann über ein Zertifikat hinaus in kollaborativen Lernangeboten auch auf vielfältige weitere Art und Weise ermöglicht und vermittelt werden.

EMPIRISCHER TEIL

5. UNTERSUCHUNGSDESIGN & METHODIK

Die Ausführungen im theoretischen Teil dieser Arbeit haben deutlich gemacht, dass das Thema Gender auch abseits der auf Systemänderung abzielenden, prozesshaften Gender Mainstreaming-Strategie, konkrete Ansatzpunkte für individuelle Handlungsmöglichkeiten von Einzelpersonen bietet. Speziell Lehrenden, die ihre Tätigkeit auch im Hinblick auf die Förderung der Chancengleichheit von Frauen und Männern in der Gesellschaft wahrnehmen wollen, stehen bereits jetzt verschiedenste Hilfestellungen zur gendergerechten Gestaltung ihrer Bildungsangebote zur Verfügung.

Das Schlagwort "e-Learning" als vielfältige, computerunterstützte Lehr- und Lernform wurde auf die im Hochschulbereich verbreitetste Form des Blended Learning konkretisiert. Der Begriff e-Teaching wurde als Verdeutlichung der Tatsache gewählt, dass e-Learning ein Prozess ist, der von Lehrenden geplant und begleitet werden muss. Der Begriff "e-Teaching" zeigt weiters an, dass in dieser Arbeit vor allem auf die Perspektive und Tätigkeit der Lehrenden in der e-Learning-unterstützten Hochschul-Lehre fokussiert wird.

Bei der Gestaltung von Lernangeboten kommt der didaktischen Konzeption durch die Verbindung verschiedenster Bereiche wesentliche Bedeutung zu. Gendergerechte Didaktik und ihre 4 Handlungsfelder nach Karin Derichs-Kunstmann (2003) zur Planung von Bildungsangeboten wurde daher als Basis für die weitere Ausführung hinsichtlich gendergerechtem e-Teaching gewählt.⁷⁰

Gendergerechtes e-Teaching an Hochschulen folgte im Wesentlichen den Empfehlungen aus einem deutschen Begleitforschungsprojekt zur Einbindung von digitalen Medien in den Hochschulbereich (2004). Die dabei unter anderem abgeleiteten (idealtypischen) 10 Regeln für die Gestaltung eines genderbewussten Online-Lernmoduls - der sogenannte "10-Punkte-Plan"⁷¹ - wird für die folgende Untersuchung durch zwei weitere Aspekte für gleichstellungsorientiertes e-Learning ergänzt und bildet den Kriterienrahmen für das Untersuchungsthema: Genderaspekte im e-Teaching.

5.1 Thema: "Genderaspekte im e-Teaching"

Mit der Strategie des Gender Mainstreaming ist seit Inkrafttreten des Amsterdamer Vertrages am 1.5.1999 eine gesetzliche Verankerung von und ein politischer Auftrag für

⁷⁰ Eine nicht weiter ausgeführte inhaltliche Eingrenzung bildete darüber hinaus die koedukative, gendergerechte Didaktik, da dies im Hochschulbereich - im Gegensatz zu anderen Erwachsenenbildungsangeboten - Standard ist.

⁷¹ So aussagekräftig bezeichnet von den Evaluatorinnen Heike Wiesner, Isabel Zorn, Heidi Schelhowe, Barbara Baier, Ida Ebkes (2004):51.

gleichstellungsorientierte Maßnahmen in allen öffentlichen Bereichen der EU-Mitgliedstaaten umzusetzen. Vor genau 10 Jahren ist damit auch in Österreich die Förderung der Gleichstellung und die Chancengleichheit von Frauen und Männern unter anderem im Bundes-Verfassungsgesetz (Artikel 7), im Bundes-Gleichbehandlungsgesetz (Gleichbehandlungs- und Frauenfördergebot) sowie in den leitenden Grundsätzen des Universitätsgesetzes von 2002 festgeschrieben.

"Die Verankerung von Gender Mainstreaming führt auch zur Notwendigkeit einer gendergerechten Didaktik." [Czollek, Leah Carola / Perko, Gudrun (2008):17]

Konkrete Erfahrungen bei der Implementierung von Gender Mainstreaming-Aktivitäten in e-Learning-Projekte zeigen auch, dass dadurch nicht nur die Chancengleichheit, sondern auch die Qualität der Lehre gesteigert wird:

"Insgesamt lässt sich sagen, dass es genügend Anzeichen dafür gibt, dass Offenheit und Engagement für die Umsetzung von GM-Aspekten zu einer Qualitätssteigerung des Gesamtprojekts und zu mehr Akzeptanz bei den Nutzenden von E-Learning Produkten führt." [Metz-Göckel, Sigrid u.a. (2004):10]

Oder wie es Brigitte Kossek in der Einleitung der "Empfehlungen für eine geschlechtersensible Didaktik des eLearning" des Zentrums für Lehrentwicklung der Universität kurz und bündig formuliert:

"Die Integration von Gendertheorie kann die Qualität Ihrer Lehrveranstaltung steigern!" [Kossek, Brigitte (2006):1]

Seit etwa 6 Jahren sind zahlreiche Leitfäden und Checklisten zu gendergerechtem e-Learning mit Empfehlungen und Richtlinien für Bildungsinstitutionen, Projektverantwortliche, MediengestalterInnen und Lehrende zumeist kostenlos und direkt über das Internet verfügbar. Im Rahmen des Begleitprojekts "Gender Mainstreaming-Medial (GM)" im Programm "Neue Medien in der Bildung - Förderbereich Hochschule" des deutschen Bundesministeriums für Bildung und Forschung entstand 2004 ein Leitfaden für Lehrende mit über 150 Umsetzungshinweisen und der sehr kompakte, idealtypische "10-Punkte-Plan" zur Gestaltung von gendergerechten digitalen Lernmodulen.

Wie kommt nun dieses bereits vorhandene Wissen um gendergerecht gestaltete e-Learning-Angebote an Hochschulen in die e-Teaching-Praxis von Lehrenden?

Beziehungsweise konkret aus der Perspektive der e-Lehrenden betrachtet:

Was brauchen e-Lehrende an Hoch- und Fachhochschulen, um in (ihren) e-Learning-Aktivitäten (solche) Genderaspekte (stärker) zu berücksichtigen?

Im Rahmen der Untersuchung wird daher einerseits nach der Praxisrelevanz jener "10 wichtigsten GM-Regeln" [Wiesner, Heike u.a. (2004):52] und der in ihnen enthaltenen Kriterien und Aspekte für genderbewusste Gestaltung digitaler Lernangebote gefragt.

Das genderbewusste Lernmodul ...

- 1 beinhaltet eine gendersensible (An-)Sprache.
- 2 bietet einen umfangreichen "(sozio-)technischen Support".
- 3 hat eine gute (zeitsparende) Navigation.
- 4 berücksichtigt unterschiedliche (technische und inhaltliche) Kenntnisstände der Studierenden.
- 5 bietet einen übersichtlichen Einblick über alle und in alle Lernmodule (Lernziel-Meta-Plan).
- 6 gibt Auskunft über den zeitlichen Umfang einzelner Lernmodule.
- 7 besitzt ein genderbewusstes didaktisches Lernkonzept.
- 8 beinhaltet vielseitige, flexible, interaktive und lebensnahe Lernangebote.
- 9 bietet vielfältige interaktive (moderierte) Kommunikationsangebote.
- 10 vergibt ein "Zertifikat" für die erfolgreiche Teilnahme an dem Lernmodul.

[Wiesner, Heike u.a. (2004):52]

Aufbauend auf der Einschätzung der Praxisrelevanz dieser Empfehlungen wird abschließend erhoben, wie sich e-Lehrende die Vermittlung dieser bzw. solcher Aspekte für gendergerechtes e-Teaching im Hinblick auf die konkrete Umsetzung in eigenen e-Learning-Angeboten wünschen.

Ausschlaggebend für die Auswahl dieser Genderaspekte ist der Umstand, dass sie im Rahmen des deutschen Begleitforschungsprojektes aus der genderorientierten Evaluation von vorhandenen e-Learning-Praxisprojekten im Hochschulbereich entstanden sind. Die "10 Punkte" repräsentieren also Aspekte, die bereits praktisch umgesetzt und hinsichtlich der Genderperspektive adaptiert wurden. Sie erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit - beziehen sich laut den Autorinnen auf die "wichtigsten" Bereiche - und dienen als Anregungen und Empfehlungen.

In die Untersuchung werden noch zwei zusätzliche, Gender-relevante Aspekte für die Einschätzung der Bedeutung für die individuelle e-Teaching-Praxis aufgenommen.

Es handelt es sich dabei um:

- (11) Die "Evaluation von e-Learning-Angeboten, die Genderaspekte berücksichtigen". Dieser Aspekt ist einerseits wesentlich im Rahmen der GeM-Strategie als Basis für die Weiterentwicklung von Maßnahmen für mehr Geschlechtergerechtigkeit. Andererseits ist in Leitfäden zu gendergerechtem e-Learning, die Evaluation unter einer Genderperspektive als ein eigenes Handlungsfeld definiert. In der Untersuchung wurde danach gefragt, ob die Evaluation von Online-Angeboten, die bereits Genderaspekte berücksichtigen, für e-Lehrenden relevant ist und sollte auf die

Bedeutung von Good- und Best-Practice-Beispielen abzielen. Die Frage wurde aber vor allem in der Bedeutung "Evaluation eigener Angebote unter einer Genderperspektive" beantwortet.

- (12) Die "Reflexion der eigenen Rolle, des eigenen Verhaltens und der persönlichen Wirkung unter einer Genderperspektive."

Dieser Aspekt wurde aus den vier Eckpunkten für gendergerechte Didaktik von Derichs-Kunsmann (2003) entnommen und soll den Blick auch auf die im e-Learning-Angebot handelnden Personen richten, da sich v.a. der "10-Punkte-Plan" sehr auf Produkt-orientierte Aspekte bezieht.

Das Forschungsinteresse dieser Untersuchung liegt darin, herauszufinden ob und inwieweit sich die Interessen und praktischen Bedürfnisse der Lehrenden hinsichtlich der Thematik "Genderaspekte im e-Teaching" mit den konkreten Empfehlungen für die gendergerechte Gestaltung von e-Learning von Leitfäden und Checklisten decken. Wo konkret die persönliche Bereitschaft für den ersten bzw. nächsten Schritt zur Berücksichtigung dieser Aspekte in eigenen Online-Lehrtätigkeiten liegt. Darauf aufbauend stellt sich schließlich die Frage, in welcher Art sich e-Lehrende die Vermittlung solcher Empfehlungen und eine Weiterqualifizierung ihrer Lehrkompetenz wünschen.

Die Ergebnisse dieser Untersuchung können in der Folge zur zielgruppengerechten Konzeption oder Anpassung von Informations- und Qualifizierungsangeboten im Rahmen der institutionellen Lehrentwicklung dienen.

Durch die weiter unten ausgeführte recht klare Eingrenzung der Zielgruppe der InterviewpartnerInnen für diese Untersuchung, wurde gehofft, dass die abgeleiteten Erkenntnisse genau jene Zielgruppe anspricht, bei der die Wahrscheinlichkeit der direkten Umsetzung von Genderaspekten im e-Teaching sehr hoch ist. Erfolgreiche und somit positiv bewertete Erfahrungen mit gendergerechter e-Lehre können in der Folge das Interesse weiterer Lehrender wecken, die der Thematik bislang noch zurückhaltend(er) gegenüberstehen.

Die Durchführung der Interviews hat zusätzlich ein hohes Interesse der befragten, umsetzungswilligen e-Lehrenden an der konkreten Arbeit, den Meinungen und Wünschen der KollegInnen ergeben. Es ist daher auch ein Ziel dieser Arbeit geworden, in der Präsentation der Ergebnisse möglichst Konkretes aus der Praxis der Befragten darzustellen, um nicht nur einen generellen Überblick, sondern auch punktuell Einblicke in die e-Teaching-Praxis an österreichischen Hochschulen zu gewähren.

5.2 Forschungsfragen

Die zentrale Frage der Untersuchung lautete:

- [Forschungsfrage 1]
Was brauchen e-Lehrende an Universitäten und Fachhochschulen, um in (ihren) e-Learning-Aktivitäten Genderaspekte zu berücksichtigen?

Dazu wurde weiters folgenden forschungsleitenden Fragen nachgegangen:

- [Forschungsfrage 2]
Sind die ausgewählten, empfohlenen Genderaspekte nach Einschätzung von e-Lehrenden für die eigene Praxis überhaupt relevant?
- [Forschungsfrage 3]
Wie wünschen sich e-Lehrende die Vermittlung von Kompetenzen zur Berücksichtigung von Genderaspekten in e-Teaching-Aktivitäten?
- [Forschungsfrage 4]
Sind genderspezifische Unterschiede und Gemeinsamkeiten bei Einschätzungen und Wünschen der befragten e-Lehrenden innerhalb der einzelnen Themen- und Fragenbereiche zu erkennen?

Untersuchungsfragen in diesem Zusammenhang waren weiters:

Im Rahmen der [Forschungsfrage 1]:

- [Fragestellung 1.1] Erzeugt Vorwissen zum Thema Gender konkrete Erwartungen an den Nutzen von gendergerecht gestalteten e-Learning-Angeboten?
- [Fragestellung 1.2] Wirkt sich Vorwissen zum Thema Gender auch positiv auf den Umsetzungswillen zur Berücksichtigung von Genderaspekten in eigenen e-Learning-Angeboten aus?
- [Fragestellung 1.3] Wenn e-Lehrende das Gefühl haben, die eigenen e-Learning-Angebote nach den eigenen Vorstellungen gestalten zu können, ist dann auch der Umsetzungswille zur Berücksichtigung von Genderaspekten höher?
- [Fragestellung 1.4a] Wissen Gender-interessierte e-Lehrende eigentlich, dass es bereits Leitfäden und Checklisten zur Umsetzung und Gestaltung von geschlechtergerechten e-Learning-Angeboten gibt?
- [Fragestellung 1.4b] Wo würden Gender-interessierte e-Lehrende Leitfäden zu geschlechtergerechtem e-Teaching erwarten?

- [Fragestellung 1.4c] Würden sie solche Leitfäden vor allem bei Stellen erwarten, die sich speziell mit der Gender-Thematik beschäftigen?

Im Rahmen der [Forschungsfrage 2]:

- [Fragestellung 2.1] Ist die Einschätzung der Praxisrelevanz einzelner Genderaspekte abhängig davon, ob diese Aspekte auch über die Geschlechterperspektive hinweg als Verbesserung der Lehrtätigkeit angesehen werden?
- [Fragestellung 2.2] Sind praxisrelevante Genderaspekte auch von höherem persönlichem Interesse?

Im Rahmen der [Forschungsfrage 3]:

- [Fragestellung 3.1] Wollen e-Lehrende die eigenen e-Learning-Angebote anhand einzelner Empfehlungen für gendergerechtes e-Teaching anpassen, oder lieber neue gendergerechte e-Learning-Angebote konzipieren?
- [Fragestellung 3.2] Gibt es ein ideales Weiterbildungsangebot für Hochschullehrende zur Vermittlung von Genderkompetenzen hinsichtlich der Berücksichtigung von Genderaspekten beim e-Teaching?
- [Fragestellung 3.3] Ist die Bereitschaft zur Teilnahme an einer umfassenderen Qualifizierung zu gendergerechtem (e-)Teaching höher, wenn diese Kompetenz organisationsintern zu einem Vorteil wird?
- [Fragestellung 3.4a] Erwarten sich Lehrende von ihrer Hochschule Anerkennung für ihr Engagement hinsichtlich gendergerechter Lehre?
- [Fragestellung 3.4b] Wenn Lehrende in ihre Hochschule stärker eingebunden sind (z.B. durch Anstellung), ist ihnen dann eine formale Anerkennung ihres Engagements für gendergerechte Lehre wichtiger als externen Lehrenden?

5.3 Konzeption und Methode der Untersuchung

Zur Beantwortung der zentralen Fragen zur Praxisrelevanz der ausgewählten Genderaspekte in e-Learning-Angeboten im Hochschulbereich und zur Erhebung von Unterstützungsbedürfnissen und Vermittlungswünschen von Lehrenden zur Berücksichtigung dieser Aspekte, wurde eine qualitative, persönliche, mündliche Befragung von aktiven e-Lehrenden an österreichischen Universitäten und Fachhochschulen

durchgeführt. Die Befragung wurde auf Basis eines teilstandardisierten Interviews in der Definition von Jürgen Bortz und Nicola Döring⁷² mithilfe eines Fragenkatalogs durchgeführt.

Die großteils vorgegebene, thematische Struktur des Interviewablaufs und die einheitliche Formulierung der jeweiligen Einstiegsfragen in die Inhaltsbereiche gewährleistete, dass die Interviewten themenzentriert antworteten, wodurch die Vergleichbarkeit der Aussagen gestützt wurde. Andererseits bestand durch die teilstandardisierte Interviewführung jederzeit die Möglichkeit antwortspezifisch Nachzufragen oder die Folgefragen dem Gesprächsverlauf anzupassen. Die dadurch gewonnene Flexibilität zeigte sich als vorteilhaft, um eine individuelle Auseinandersetzung mit vorausgewählten Kriterien hinsichtlich einer subjektiven Einschätzung und Reflexion der eigenen Lehrtätigkeit zu initiieren.

Die Befragung wurde qualitativ durchgeführt, weil subjektive Sichtweisen von e-Lehrenden ermittelt werden sollten. [vgl. Bortz / Döring (2006):308] Aber auch weil davon auszugehen war, dass sowohl das Vorwissen, die Motivation und die Erwartungen an das Thema, die berufliche Situation, die institutionelle Einbindung und die Qualifizierungswünsche sehr unterschiedlich sind und sich die Befragten großteils erstmals konkret mit der Thematik Genderaspekte im e-Teaching beschäftigten. Es wurde weiters erwartet, dass die zentralen Aspekte für gendergerechtes e-Teaching durch ein vertrauensvolles Gesprächsklima und einer nondirektive, nichtwertende Interviewerin, die den eigenen thematischen Zugang transparent gemacht hat und die Rolle einer engagierten, wohlwollenden und emotional beteiligten Gesprächspartnerin⁷³ in der Interviewsituation einnimmt, wesentlich mehr inhaltlich relevante Details zum Praxisbezug der Genderaspekte und den Bedürfnissen und Wünschen zu deren Vermittlung liefern. Daher steht auch in der Auswertung vor allem die verstehend qualitative Analyse der Antworten im Mittelpunkt, um aus einer Vielfalt an subjektiven Einschätzungen, Vorlieben und Wünschen zu identifizieren und Erkenntnisse für Maßnahmen zur Vermittlung von Genderkompetenz für e-Lehrende im Hochschulbereich abzuleiten.

⁷² Charakteristisch für eine halb- oder teilstandardisierte Befragung ist ein Interview-Leitfaden, der den Interviewenden mehr oder weniger verbindlich die Art und die Inhalte des Gesprächs vorschreibt. [vgl. Bortz / Döring (2006):239]

⁷³ In der Definition von Bortz und Döring steckt dahinter ein "weicher" Autoritätsanspruch der Interviewerin, der durch eine betont einfühlsame, entgegenkommende und emotional beteiligte Gesprächsführung gekennzeichnet ist und dadurch hoffen lässt, dass den Befragten Hemmnisse genommen werden und aufrichtige Antworten erzeugt. [vgl. Bortz / Döring (2006):239]

Um diese Forschungsziele zu unterstützen, wurde eine sehr klare Zielgruppe für die persönlichen Interviews bestimmt:

Als InterviewpartnerInnen wurden Lehrende nach folgenden Kriterien gesucht:

- Sie haben bereits erste Erfahrungen mit der Durchführung von e-Learning-Angeboten an österreichischen Hochschulen oder Fachhochschulen, und wollen auch weiterhin welche durchführen.
- Die Lernplattform, die sie für ihre e-Learning-Veranstaltungen nutzen, wird von der jeweiligen Hochschule selbst betrieben und supportet.
- Sie sind nicht in große e-Learning-Entwicklungsprojekte in ihrer Hochschule involviert.
- Sie unterrichten vor allem sozial-, human- und geisteswissenschaftliche Themen.
- Sie haben generell Interesse an der Berücksichtigung von Genderaspekten im e-Teaching.
- Sie nehmen freiwillig am Interview teil.

Es wurde ausdrücklich darauf hingewiesen, dass interessierte e-Lehrende nicht über eine formelle Aus- oder Weiterbildung zu den Themen e-Learning oder Gender verfügen müssen oder bereit sein müssen, sich an einer offiziellen Weiterqualifizierung zu gendergerechtem e-Learning zu beteiligen.

Im Rahmen der Untersuchung wurde angestrebt, die gleiche Anzahl an weiblichen und männlichen Lehrenden zu ihren Erfahrungen, Interessen, Bedürfnissen und Wünschen zu befragen. Dies ist im Großen und Ganzen auch gelungen.

Mit der Akquise von InterviewpartnerInnen wurde am 17.4.2009 begonnen. Dazu wurde eine Online-Anfrage an e-Lehrende mit Informationen zum Fokus der Untersuchung, Details zur Zielgruppe und der Bitte, sich für ein persönliches Interview zur Verfügung zu stellen, als Webseite ins Internet gestellt. Anschließend wurde eine verkürzte Version dieser Anfrage per e-Mail über thematische Mailverteilungs-Listen, ein Moodle-Supportforum für Lehrende und über einige persönliche Kontakte mit der Bitte um individuelle Weiterleitung an potentiell Interessierte ausgesendet. In Folge dieser ersten Aussendung an vor allem MultiplikatorInnen, bot sich später zusätzlich die Gelegenheit, die Anfrage in einem Lehrenden-Weblog einer Hochschule und im Mai-Newsletter des Vereins "Forum Neue Medien in der Lehre Austria" zu platzieren.

Zwischen 27. April und 12. Mai 2009 wurden insgesamt 10 Interviews mit vier männlichen und sechs weiblichen Lehrenden an österreichischen Universitäten und Fachhochschulen an verschiedenen Orten zwischen Linz, Wien und Graz durchgeführt. Die Interviews dauerten im Durchschnitt zwischen einer und eineinhalb Stunden. Für die Auswertung werden nur 9

Interviews herangezogen, da sich bei einer Befragung herausstellte, dass die Angaben einer Interviewpartnerin durch deren Expertinnen-Status für Gender als auch für e-Learning und ihren e-Teaching-Rahmenbedingungen an ihrer Hochschule, nicht mit den Angaben der anderen InterviewpartnerInnen vergleichbar sind. Die gleichwertige Aufnahme ihrer Praxiseinschätzungen zu den ausgewählten Genderaspekten und ihre eigenen Vermittlungswünsche würde die Ergebnisse der Untersuchung verzerren.⁷⁴

Ablauf der Interviews

Die Interviews wurden nach einer Begrüßung und dem Dank für die Bereitschaft zum Gespräch mit einer kurzen Vorstellung der Interviewerin, ihrem thematischen Hintergrund und den Kontext des Befragung im Rahmen der Thematik "Gender und e-Learning" eingeleitet. Dabei wurde vor allem darauf hingewiesen, dass bewusst der Fokus auf Lehrende und e-Teaching, also dem Gestalten und Durchführen von e-Learning-Angeboten gelegt wird. Weiters wurde erläutert, dass einige vielleicht bekannte Genderaspekte nicht abgefragt werden, die erst beim Projektmanagement größerer, arbeitsteiliger e-Learning-Projekte relevant werden. Die InterviewpartnerInnen wurden explizit darauf hingewiesen dass das Interview mindestens eine Stunde dauert und digital aufgezeichnet wird. Ihnen wurde zugesichert, dass die Auswertung absolut anonymisiert erfolgt und ihre Angaben auch nicht direkt auf eine Institution zurückgeführt werden können.

Schließlich wurden noch die 5 inhaltlichen Schritte des Interviewablaufs vorgestellt:

1. Allgemeine Fragen zur Person und der e-Teaching-Praxis
2. Konkrete Fragen zu ausgewählten Genderaspekten und eine kurze Vorstellung, warum diese Aspekte ausgewählt wurden
3. Bewertung der (nun kennengelernten) Aspekte zueinander
4. Wünsche und Erwartungen zur Vermittlung von genderrelevanten Aspekten für ihre Lehrpraxis
5. Abschließende Abfrage einiger Fakten und Statistiken

Die InterviewpartnerInnen wurden ausdrücklich gebeten, in erster Linie aus ihrer eigenen, praktischen Erfahrung zu berichten und die kommenden Aspekte auch dahingehend zu beurteilen.

Wenn es daraufhin keine weiteren Fragen gab, wurde mit der Aufzeichnung der Befragung gestartet und die erste Frage gestellt.⁷⁵

Zur Relevanzabfrage der 10 Regeln für ein genderbewusstes Lernmodul, sowie die zwei zusätzlichen Aspekte "Evaluation von e-Learning-Angeboten" und "Reflexion der eigenen

⁷⁴ Es könnte durchaus interessant sein, die Ergebnisse als Einzelfallbeispiel und Expertinnen-Interview außerhalb dieser Untersuchung auszuwerten.

⁷⁵ Der Fragenkatalog zu den Interviews ist im Anhang angeführt.

Rolle" wurde jede Empfehlung zur visuellen Unterstützung der Einschätzung auf ein Kärtchen in Visitenkartengröße gedruckt. Die Regeln wurden ohne Nummerierung angegeben, damit keine vorgegebene Reihung zu erkennen ist, die auf Prioritäten schließen lässt. Im Rahmen des Interviews wurden die Kärtchen zur jeweiligen Frage übergeben⁷⁶ und blieben bis zum letzten Kärtchen bei den Befragten. Beim Übergeben der jeweiligen Aspekte wurde die Frage ausformuliert und es wurden kurz zusätzliche Details zum Kriterium vorgestellt, um zu verdeutlichen, was unter der Empfehlung konkret gemeint ist.

Nach der chronologischen, qualitativen Einschätzung der Relevanz der insgesamt 12 Kriterien und Empfehlungen wurden die InterviewpartnerInnen gebeten, alle Kärtchen mit den nun kennengelernten Aspekten einmal nach Relevanz für die persönliche Praxis (von 1 bis 12) zu reihen. Wobei an der 1. Stelle der wichtigste und an der 12. Stelle der am wenigsten wichtige Aspekt stehen sollte. Anschließend sollten sie die Aspekte-Kärtchen einer vorgelegten Skala (von 1 bis 5) "sehr relevant", "relevant", "eher relevant", "eher nicht relevant" und "nicht relevant" zuordnen. Im Anschluss wurde die 1-12-Reihung und die 1-5-Gewichtung⁷⁷ auch hinsichtlich des "persönlichen Interesses" durchgeführt. Diese Maßnahme sollte einerseits konkrete, vergleichbare Prioritätenreihungen und Wertungen zu den ausgewählten Genderaspekten für e-Teaching-Aktivitäten erzeugen, aber auch als zusammenfassender Aspekte-Überblick Abwechslung in den Interviewablauf bringen.

Die Interviews dauerten zwischen 1 und 1,5 Stunden. Ein einziges Interview dauerte länger, war aber im Vorfeld bereits mit der Interviewpartnerin abgesprochen war, da sie das Gespräch auch als Gelegenheit für eine ausführlichere Reflexion ihrer Tätigkeit nutzen wollte.

Auswertung der Interviews

Die Interviewaufnahmen wurden anschließend transkribiert, bzw. die 1-12-Reihungen und 1-5-Gewichtungen der Genderaspekte aus dem Ablaufschritt 3 in Tabellen übertragen.

Zur Transparenz der Auswertung muss noch erwähnt werden, dass für die Reihung und Gewichtung nur die Ergebnisse von 8 Interviews (4 mit Frauen und 4 mit Männern)

⁷⁶ Die Reihenfolge der Abfrage folgte nicht ganz der ursprünglichen Nummerierung im 10-Punkte Plan. Es wurde für alle Interviews folgende Abfragereihung gewählt: gendersensible (An-)Sprache; Lernziel-Meta-Plan; zeitlicher Umfang einzelner Lernmodule; unterschiedliche (technische und inhaltliche) Kenntnisstände; (sozio)technischer Support; gute (zeitsparende) Navigation; vielseitige (...) Lernangebote; genderbewusstes didaktisches Lernkonzept; vielfältige (...) Kommunikationsangebote; ein "Zertifikat". Mit dem Hinweis, dass nun der 10-Punkte-Plan abgeschlossen ist und nun zwei, ergänzenden Aspekte abgefragt werden, die aus anderen Quellen zu gendergerechter (Online-)Lehre stammen, wurden anschließend die Kärtchen zu "Evaluation" und "Reflexion" übergeben.

⁷⁷ Die Skala zu "persönliches Interesse" lautete: "sehr interessant", "interessant", "eher interessant", "eher uninteressant" "uninteressant".

herangezogen wurden, da dieser Arbeitsschritt bei einem Interview u.a. wegen starkem Wind abgebrochen werden musste.⁷⁸

Die weitere qualitative Auswertung der Interviews folgte der von Jürgen Bortz und Nicola Döring [2006:329ff] beschriebenen Methode, wobei die Analyse auf einer einheitlichen Kategorisierung erfolgte, um die Inhalte vergleichen und auf Ähnlichkeiten und Unterschiede hin analysieren und Tendenzen ableiten zu können. Die Ergebnisse der 1-12-Reihungen und 1-5-Gewichtungen der Aspekte werden extra ausgewertet und präsentiert.

Auf geschlechtsspezifische Unterschiede und Gemeinsamkeiten bei den Angaben der Befragten wird im jeweiligen Kontext eingegangen.

Die InterviewpartnerInnen haben vielfach die eigene Tätigkeit im Rahmen der Leitfragen und präsentierten Genderaspekte anhand von konkreten Umsetzungsbeispielen reflektiert. Die Antworten geben dadurch zahlreiche konkrete Einblicke in die e-Teaching-Praxis und brachten viele interessante, zusätzliche Faktoren und Emotionen der Hochschul-Lehrenden zum Vorschein. Die Präsentation der Ergebnisse dokumentiert neben der Analyse des Materials auch exemplarisch solche konkreten Praxiseinblicke und kommt damit auch dem Kriterium der Nachvollziehbarkeit von Interpretationen [vgl. Bortz / Döring (2006):331] und dem häufig geäußerten Bedürfnis der InterviewpartnerInnen nach, mehr über die Situation und Praxis der KollegInnen zu erfahren.

Das Ziel der Untersuchung wurde auf vielfachen Wunsch der Befragten dahingehend erweitert, dass zahlreiche, direkte Zitate Einblicke in die Lehrpraxis der InterviewpartnerInnen bieten. Dadurch werden und nicht nur Ergebnisse aus den Forschungsfragen veranschaulicht, sondern auch ein vielfältiges, persönliches Bild von e-Teaching an Hochschulen gezeichnet, das mit konkreten Beispielen angereichert, als Inspiration für interessierte e-TeacherInnen und Weiterbildungsverantwortliche dienen kann.

Auswertungsbereiche

Auf Basis der Fragestellungen und der Aufbereitung des Datenmaterials ergab sich folgende Gliederung für die Präsentation der Interviewergebnisse im anschließenden Kapitel:

1) e-Teaching-Praxis mit Genderfokus

Ein Überblick mit punktuellen Einblicken in die (vielfältige) Praxis von Gender-interessierten e-Lehrenden an österreichischen Hochschulen.

⁷⁸ Die Reihung am nächsten Tag per e-Mail zu vervollständigen erschien nicht sinnvoll, da es für die Bewertung der Kriterien maßgeblich war, sie in der Interviewsituation durchzuführen, wo die Inhalte und Details gerade kennengelernt und auf die persönliche Praxis hin reflektiert wurden. Die Reihung zu einem späteren Zeitpunkt und ohne Rückfragemöglichkeit würde andere kontextabhängige Faktoren beinhalten, die das Ergebnis nicht mit den anderen vergleichbar erscheinen lassen.

2) **Praxisrelevanz der ausgewählten Genderaspekte**

Details zur Praxisrelevanz, den Begründungszusammenhängen und der Umsetzbarkeit der 10 Empfehlungen für ein genderbewusstes Lernmodul sowie der Aspekte "Evaluation" und "Reflexion der eigenen Rolle" auf Basis der (subjektiven) Einschätzungen der 9 befragten e-Lehrenden.

3) **Gewichtung der Genderaspekte untereinander**

Die Reihungen und Gewichtung der ausgewählten Genderaspekte hinsichtlich ihrer Praxisrelevanz und den persönlichen Interessen von Lehrenden, die sie umsetzen sollen und auch wollen.

4) **Wünsche von e-Lehrenden zur Kompetenzerweiterung**

Welche Bedürfnisse und Wünsche haben die befragten e-Lehrenden an Weiterbildungsangebote, um künftig Genderaspekte in eigene e-Learning-Angeboten (stärker) berücksichtigen zu können.

5) **Genderspezifisches zusammenfassend**

Die bei den einzelnen Themen identifizierten Unterschiede und Gemeinsamkeiten werden nochmals kurz zusammengefasst.

Innerhalb dieser Bereiche werden die Ergebnisse aus den Interviews präsentiert und hinsichtlich der Fragestellungen analysiert.

Daran schließt die Interpretation der Untersuchungsergebnisse im Hinblick auf die drei großen Forschungsfragen an.

6. ERGEBNISSE DER UNTERSUCHUNG

Die folgende Präsentation der Ergebnisse aus 9 qualitativen Interviews mit 4 männlichen und 5 weiblichen e-Lehrenden an österreichischen Universitäten und Fachhochschulen ist so angelegt, dass die individuellen Praxis-Erfahrungen und -Einschätzungen im Mittelpunkt stehen. Die Ergebnisse sollten daher immer unter diesem subjektiven Blickwinkel als Beispiele aus der aktuellen e-Teaching-Hochschulpraxis gesehen werden. Eine Verallgemeinerung der Ergebnisse für die österreichische Hochschullehre ist nicht vorgesehen, allenfalls können Tendenzen und interessante Details abgeleitet werden. Die Ergebnisse der Untersuchung sollen Einblicke in die Vielfalt an Situationen, Sichtweisen und Bedürfnissen ermöglichen und den Blick für Maßnahmen - sowohl zur Vermittlung, als auch zur Berücksichtigung von Genderaspekten - schärfen.

Basis der folgenden Ergebnispräsentation bilden die qualitativen, teilstandardisierten Interviews mit Lehrenden, die sich freiwillig für die Interviews zur Verfügung gestellt haben und sich selbst als "an der Thematik Genderaspekte im e-Teaching interessiert" bezeichnen. Für die Auswertungen unter Kapitel 6.3 zur Gewichtung der Genderaspekte hinsichtlich Praxisrelevanz und Interesse unter Punkt (3) wurden nur die Ergebnisse von 8 Interviews herangezogen, da bei einem Interview die Reihungen nicht abgeschlossen⁷⁹ werden konnten und daher das Ergebnis nicht gleichwertig mit den anderen ausgewertet werden konnte.

Da die Auswertung anonymisiert erfolgt, werden im Folgenden Zitate von Interviewpartner/innen codiert - etwa als XA oder YF - dargestellt. Der erste Buchstabe verweist dabei auf das Geschlecht der Interviewten. X zeigt an, dass das Zitat von einer Frau ist, Y ist das Kennzeichen für einen männlichen Lehrenden. Der anschließende Buchstabe bildet eine Ergänzung, um die anonymisierten Interviewten besser unterscheiden zu können. Die Anonymisierung von Institutionen und anderer Spezifikationen erfolgt derart, dass Rautezeichen mit einem Hinweis die Details ersetzen - beispielsweise Uni#anonymisiert# oder FH#anonymisiert#, www.#anonymisiert#.at oder ähnliches.

6.1 e-Teaching-Praxis mit Genderfokus

Dieses Kapitel gibt auf Basis der Interviews einen qualitativen Überblick mit punktuellen Einblicken in die (vielfältige) Praxis von Gender-interessierten e-Lehrenden an österreichischen Hochschulen.

⁷⁹ Unter anderem konnten durch einen aufkommenden Wind die Kärtchen nicht mehr fertig sortiert werden.

Weder vor noch während des Interviews wurde durch die Interviewerin vorgegeben, was die Befragten unter den Begriffen "e-Learning" oder "Gender" zu verstehen haben. Dies sollte einerseits die Praxisorientierung der Untersuchung stützen, indem alles, was Durchführende als e-Learning bezeichnen, auch Ausgangspunkt zur Einschätzung und Berücksichtigung von Genderaspekten sein kann. Andererseits sollte die Offenheit gegenüber einem individuellen Gender-Verständnis zeigen, wo bei Personen, die sich selbst als "Gender-interessiert" bezeichnen, persönliche Anknüpfungspunkte für erste Schritte zu finden sind, die ihr Interesse in ein Handeln für mehr Chancengleichheit der Geschlechter überführen. Ganz im Sinne des GeM-Gleichstellungsweges, der als Modell einer Spirale mit aufeinander aufbauenden Prozessschritten visualisiert wird - und nicht als Aufzug vom Erdgeschoß direkt ins Penthouse.

Details zu den interviewten e-Lehrenden

Die 5 Frauen und 4 Männer haben aus eigener Motivation heraus, persönlich auf die Online-Anfragen zur Interviewteilnahme geantwortet und damit u.a. ihr generelles Interesse am Thema Genderaspekte im e-Teaching bestätigt. 5 Befragte waren zum Zeitpunkt der Untersuchung als "externe Lehrende"⁸⁰ und 4 als "angestellt Lehrende" tätig. Ein Lehrender war neben seiner Lehrtätigkeit als externer Uni-Lektor auch an einer Fachhochschule angestellt, an der er aber keine Studierenden unterrichtet.

Tab. 6.1: Beschäftigungsverhältnisse der Interviewpartner/innen

| Einbindung in die Institution(en) | | |
|-----------------------------------|-----------------------|-------------------------------------|
| a | angestellt Lehrende/r | YB, (YD) ⁸¹ , YF, XG, XH |
| e | externe/r Lehrende/r | XA, YC, YD, XE, XI |

Die 4 "angestellt Lehrenden" waren jeweils zwei Frauen und zwei Männer, wobei jeweils ein Mann und eine Frau an einer Universität und ebenfalls ein Mann und eine Frau an einer Fachhochschule mit fixem Anstellungsvertrag tätig waren. Bis auf eine Ausnahme waren die "externen Lehrenden" auch in ihren weiteren, beruflichen Tätigkeiten im Forschungs- und Bildungsbereich aktiv.

⁸⁰ Aufgrund der Befragungsergebnisse wurde definiert, dass zu den "Externen Lehrenden" auch jede Personen zählen, die jeweils semesterweise für Lehraufträge an Hochschulen (oft als geringfügig) angestellt werden.

⁸¹ Die Anstellung des Befragten an einer FH wird in der Auswertung bei der Frage nach den persönlichen Themeninteressen berücksichtigt. In den Ergebnissen, die sich auf die e-Teaching-Praxis beziehen, wird er zu den "extern Lehrenden an einer Universität" gezählt.

Tab. 6.2: Aufgliederung der Lehrtätigkeiten nach Universität und/oder Fachhochschule

| Lehrtätigkeit nach Institution(en) | | |
|------------------------------------|------------------------------|------------------------|
| (U) | Universität | XA, YB, YD, XE, XH, XI |
| (F) | Fachhochschule ⁸² | YC, XE, YF, XG, |

Durch Lehrtätigkeiten an mehr als einer Institution unterrichteten die 9 Befragten insgesamt an fünf österreichischen Universitäten, fünf Fachhochschulen, eine Pädagogischen Hochschule und einer ausländischen Hochschule. An einer weiteren Fachhochschule werden nicht Studierende, sondern die dort Lehrenden mittels e-Learning-Angeboten geschult. Die im Folgenden präsentierten Erfahrungen der Lehrenden basieren also auf ihrer e-Teaching-Praxis in 13 verschiedenen Hochschulen. Die Interviewpartner/innen wurden sowohl vor wie auch während des Interviews gebeten, ihre Einschätzungen zur Praxisrelevanz vor allem auf jene Erfahrungen zu stützen, die sie in der unmittelbaren e-Lehre mit Studierenden gemacht haben.

Bei den Interviewantworten fällt auch, dass die befragten Männer im Durchschnitt bereits seit rund 6 Jahren e-Learning in ihre Lehrtätigkeiten einbinden, während die befragten Frauen durchschnittlich erst seit 4,3 Jahren e-Learning durchführen.⁸³

Die Altersstruktur der Befragten verteilt sich recht ausgewogen über alle vier gewählten Bereiche:

Tab. 6.3: Altersstruktur der Interviewpartner/innen

| | Alter | Frau | Mann | |
|-----|-----------|---------|--------|---|
| (1) | bis 30 J | XH | YC | Je ein Mann und eine Frau sind altersmäßig 30 Jahre oder jünger. Eine Frau ist zwischen 31 und 40 Jahre. Je zwei Männer und zwei Frauen sind zwischen 41 und 50 Jahre alt. Und je ein Mann und eine Frau sind älter als 50 Jahre. |
| (2) | 31-40 J | XG | | |
| (3) | 41-50 J | XA, XE, | YD, YF | |
| (4) | über 50 J | XI | YB | |

Damit zeigt sich auch, dass das Interesse am Thema Genderaspekte im e-Teaching die Altersgruppen inklusive Geschlechterzugehörigkeiten gleichermaßen verbindet.

Erwähnt werden soll an dieser Stelle noch, dass sich bei der Einstiegsfrage: "Könnten Sie sich bitte kurz in 1-2 Sätzen - inklusive akademischem Titel - vorstellen?" lediglich zwei von fünf Frauen als Magistra bzw. Doktorin bezeichnet haben.⁸⁴

⁸² Die Lehrtätigkeit an einer Pädagogischen Hochschule wurde als Fachhochschul-Tätigkeit gewertet.

⁸³ Die Angaben zur Frage, seit wann bzw. seit wie vielen Jahren sie e-Learning-Lehrveranstaltungen durchführen, schwankt bei den Männern zwischen 3 und 8 Jahren, bei den Frauen zwischen 1 Semester und 5 Jahren.

Überblick zu allen befragten e-Lehrenden an Universitäten und Fachhochschulen

Tab. 6.4: Anonymisierte Personenbezeichnungen und weiter Detailinformationen zu den Befragten

| anonymisiert | Beschreibung zur/m Interviewpartner/in |
|--------------|--|
| XA.3eU | eine extern Lehrende an einer Uni, zw. 41-50 Jahre alt. |
| YB.4aU | ein angestellt Lehrender an einer Uni, über 50 Jahre alt, der auch extern an einer weiteren Uni lehrt. |
| YC.1eF | ein extern Lehrender an einer FH, bis 30 Jahre alt. |
| YD.3eU/aF | ein extern Lehrender an einer Uni, zw. 41-50 Jahre alt, der hauptsächlich an einer FH angestellt tätig ist, dort aber nicht lehrt. |
| XE.3eFU | eine extern Lehrende an mehreren FHs und einer Uni, zw. 41-50 Jahre alt. |
| YF.3aF | ein angestellt Lehrender an einer FH, zw. 41-50 Jahre alt. |
| XG.2aF | eine angestellt Lehrende an einer FH, zw. 31-40 Jahre alt. |
| XH.1aU | eine angestellt Lehrende an einer Uni, bis 30 Jahre alt, die auch extern an weiteren Unis lehrt. |
| XI.4eU | eine extern Lehrende an mehreren Unis, über 50 Jahre alt. |

e-Learning in der Hochschulpraxis

Die Gender-interessierten Interviewpartner/innen, die v.a. im sozial-, human- und geisteswissenschaftlichen Bereich gesucht wurden, unterrichten in ihren e-Learning-Angeboten eine Vielzahl an Themen. Interessanterweise zeigte sich eine Häufung der genannten Unterrichtsthemen bei "Forschungsmethoden" und "wissenschaftliches Arbeiten und Recherche" (je 3 Angaben durch Frauen). Auch "Betreuung von Studierenden" und "(Hochschul)Didaktik" wurde jeweils 2 mal (durch Männer) genannt.

Eventuell kann hier vermutet werden, dass die Bereitschaft zur Teilnahme am Interview auch dadurch gefördert wurde, dass gerade bei den Lehrthemen Forschungsmethoden, Wissenschaftliches Arbeiten und Didaktik die Genderdimension auch inhaltlich für die Lehrenden relevant ist. Da es sich aber um keine formale Erfassung aller e-Learning-

⁸⁴ Hier wäre zu prüfen, ob sie die Frage in dem Sinne aufgefasst haben, dass sie sich mit dem verliehen akademischen Grad vorstellen sollen. Die weiblichen Formen wurden erst 1993 gesetzlich eingeführt. Für dieses mögliche "Missverständnis" der Einstiegsfrage würde auch sprechen, dass einige Befragte sich mit ihrem kompletten Titel (Langfassung des akademischen Grades) vorgestellt haben. Übrigens sind Absolventinnen, denen früher ein akademischer Grad in der männlichen Form verliehen worden ist, laut dem österreichischen Wissenschaftsministerium berechtigt, den Grad in der weiblichen Form zu führen. [vgl. www.bmwf.gv.at (1) (Status: 31.5.2009)]

Angebote handelte, ist dies lediglich als interessantes Detail und nicht als Untersuchungsergebnis zu betrachten.

Es zeigte sich, dass an allen - mit einer Ausnahme⁸⁵ eines technischen Studiengangs - e-Learning-Lehrveranstaltungen der Befragten mehr Studentinnen als Studenten teilnehmen. Das Zahlenverhältnis variiert dabei enorm⁸⁶. Im Schnitt kann davon ausgegangen werden, dass in den Lehrveranstaltungen der befragten e-Lehrenden Zweidrittel der Studierenden weiblich sind. Doch auch Teilnahmezahlen von nur 5-10% Studenten sind keine Seltenheit. Zwei Befragte berichteten davon, dass sie auch schon mal eine Lehrveranstaltung mit nur einem männlichen Teilnehmenden hatten.

Ein Blick auf die verwendeten Lernplattformen zeigt, dass 7 der 9 Befragten zum Zeitpunkt der Untersuchung (im Mai 2009) Moodle für ihre e-Lehre nutzten. Daneben kamen 6 weitere Lernmanagement-Systeme zum Einsatz, die von den Hochschulen für ihre Lehrenden zur Verfügung gestellt werden. 4 Lehrende (3 Frauen und 1 Mann) verwendeten aktuell 2 oder sogar 3 Lernplattformen parallel. Diese Systemvielfalt ist nicht immer freiwillig und begründet sich vor allem darin, dass die Befragten an mehr als einer Hochschule unterrichteten.

"Ich weiß jetzt nichtmal wie bei der FH#anonymisiert# die Plattform heißt, die haben ein ganz eigenes System, (...) irgendwie ist das nie so im Vordergrund wie Moodle und Fronter und so." [XE.3eFU]

Über ein Studienjahr hinweg gesehen, führten die Befragten 1 bis 7 (also im Schnitt 3,7) Lehrveranstaltungen durch. So gut wie alle sind dabei e-Learning unterstützt, es sein denn, es handelt sich um Blockveranstaltungen. Lehrende, die e-Learning verwenden, schätzen dennoch die Vorteile und Möglichkeiten der digitalen Medien und integrieren diese in der Folge auf verschiedene Weisen in alle ihre Lehraufträge.

Ihre e-Learning-Lehrveranstaltungen führen die meisten Befragten zum Großteil alleine durch. Manchmal stehen oder standen ihnen (anfangs) Tutor/innen für Supporttätigkeiten zur Seite. Ein e-Learning-Angebot eines Befragten ist Teil eines Moduls, wodurch ein zweiter Lehrender ergänzende Onlineübungen betreut. Bei einem Online-Kurs, der als Plattform zur individuellen Betreuung von Studierenden eingerichtet wurde, sind zwei Lehrende gleichermaßen für die Beratungen zuständig. Eine Lehrende führte auch schon mal zu dritt eine e-Learning-unterstützte Lehrveranstaltung durch.

"Ich hab mit einer Kollegin und einem Kollegen gemeinsam unterrichtet und da hat sich der Kollege da (beim Einsatz von e-Learning, Anm. d. Verf.ⁱⁿ) mehr engagiert. Und dem war es wichtiger so eine Plattform zu machen und herumzuprogrammieren. Aber ich -

⁸⁵ Lediglich ein Lehrender in einem technischen FH-Studiengang verwies darauf, dass bei ihm Studentinnen mit den "klassischen" 10% vertreten sind.

⁸⁶ Ein Lehrender erzählte, dass bei der gleichen Lehrveranstaltung, die lediglich in zwei verschiedenen Semestern angeboten wurde, das Zahlenverhältnis zwischen Studentinnen und Studenten einmal enorm variierte.

das entspricht natürlich jetzt auch so dem Klischee - kann jetzt nicht sagen, ob das ein Einzelfall ist. Ich hab mit 2 Kollegen unterrichtet und die haben das (Technische, Anm. d. Verf.ⁱⁿ) dann beide Male eher übernommen, wobei ich das dem einen zuerst einmal erklärt hab, weil ich schon recht früh mit so einer Plattform gearbeitet hab. Aber mein Interesse ist da nie besonders groß, und wenn ich es nicht machen muss, dann bin ich zufrieden." [XH.1aU]

e-Learning wird von den meisten Interviewpartner/innen vor allem als Ergänzung zu Präsenzeinheiten eingesetzt - sowohl im Unterricht, als auch um von zuhause aus zu arbeiten. Klassische Blended Learning Szenarien in denen sich Präsenz- und Onlinephasen abwechseln, zeichnen sich in der Praxis der Befragten vor allem dadurch aus, dass dann die Präsenzanteile auf ein bis mehrere Tage geblockt angeboten werden.

"Die Vorbesprechung ist mir relativ wichtig, weil da auch Interessen geklärt werden können. (...) Ich hab ein paar Themen, die ich grundsätzlich machen will, die alle mitmachen müssen, und dann hab ich Themen, die offen sind, wo die Studierenden selber Themen einbringen müssen, wo ich mich dann zum Teil selber erst einlesen muss. Ja, oder ich hab auch einige Themen, die ich zur Auswahl stelle." [XI.4eU]

Die Onlinephasen werden entweder im Rahmen von gemeinsamen Aktivitäten auf einer Lernplattform durchgeführt, oder als Selbststudiums- und Individualarbeitsaufträgen mit e-Mail-Kontakt zu den Lehrenden gestaltet.

Ausführliche e-Mail-Kommunikation mit Studierenden als ein zentraler Faktor im Rahmen einer e-Learning-unterstützten Lehrveranstaltung, wurde bei den Interviews nur von weiblichen Lehrenden beschrieben. Sie setzen das Medium e-Mail vor allem dafür ein, um den Studierenden individuelles Feedback auf ihre Arbeiten zu geben.

"Es ist eine wahnsinnige Hak'n (persönliche Feedbacks per e-Mail zu erstellen, Anm. d. Verf.ⁱⁿ). Also im Vergleich, wenn ich mich so mit wem zusammensetze und mündlich ein Konzept bespreche (...), als das alles schriftlich auszuformulieren. Wiewohl es natürlich auch eine Riesenqualität hat, weil ich dann auch wirklich gezwungen bin sehr klar zu sein durch die schriftliche Kommunikation, (...) auch sehr klar zu begründen, was in der mündlichen Kommunikation eher mal unter den Tisch fallen könnte, weil die Studierenden fragen dann selten nach, aber wenn ich eine kritische Anmerkung hinschreibe oder auch was Positives, ist es mir ein Anliegen, zu begründen, warum diese Wertung meinerseits zustande kommt." [XE.3eFU]

Ob diese e-Mail-Betreuung überhaupt zu e-Learning zählt, wurde von zwei Frauen nachgefragt. Die Antwort, dass dies ihrer eigenen Beurteilung überlassen bleibt, brachte sie zu folgenden Aussagen:

"Okay, oja, ich zähl es schon dazu. Weil ich betreue auch Studierende bei den Abschlussarbeiten und da läuft total viel per e-Mail - das ist Lehren in Form von Feedback geben, Info geben, inkl. kommentierter Attachments. Oja, das würde ich schon als e-Learning bezeichnen." [XE.3eFU]

"Für mich ist das sehr arbeitsaufwändig. (...) es ist ja auch eine Art e-Learning, weil die lernen was und ich lern auch was (*Lachen*) natürlich." [XI.4eU]

Ein Lehrender bietet neben der Online-Lehrveranstaltung die optionale Möglichkeit zur wöchentlichen Präsenzvorlesung zu kommen.

"(...) man muss nicht kommen, das ist freigestellt. Man muss eigentlich nur kommen, wenn man ein Problem besprochen haben will oder wenn man mehr Sicherheit haben will. Also ich bin nicht unbedingt der Blended Learning Fan. Ich sag, es müsste eigentlich so weit gehen, dass, wenn es gut gemacht ist, man den Live- und Präsenzteil sehr reduzieren kann." [YB.4aU]

Lernplattformen werden durch die Befragten sehr vielfältig genutzt:

- Von allen als eine Art "Materialiendepot" [YD.3eU/aF], um Skripten, Unterlagen, Präsentationsfolien, Beispiele etc. zugänglich zu machen.
- Als umfangreiche Sammlungen von Arbeitstexten über mehrere Semester und Lehrveranstaltungen hinweg.
- Um Prüfungen und Zwischentests durchzuführen - "weil man kann es (die Antworten der Studierenden, Anm. d. Verf.ⁱⁿ) lesen und es ist einfacher zu beurteilen." [XA.3eU]
- Um Informationen (zu Terminen, Prüfungen, ...) und Aufgabestellungen zu verbreiten.
- Um Multimedia-Materialien - auch - in der Vorlesung zu präsentieren.
- Für virtuelle Gruppenarbeiten u.a. mit Wikis und Blogs.
- Um Online-Sprechstunden mittels Chat abzuhalten.
- Zur Verwaltung der Studierenden.

Zufriedenheit mit den eigenen e-Learning-Angeboten

Auf die Frage am Anfang des Interviews - ob sie mit ihren eigenen e-Learning-Angeboten zufrieden sind - zeigte sich, dass fast alle e-Lehrenden nach eigenen Aussagen "eigentlich sehr zufrieden" (4x genannt), "recht zufrieden" (1x), "grundsätzlich zufrieden" (1x) sind.

"(...) eigentlich sehr zufrieden sogar - weil das mit den Prüfungen ist eine große Erleichterung gewesen." [XA.3eU]

"Nachdem ich gerade für dieses aktuelle Semester eine sehr intensive Umstellung der ganzen e-Learning-Anwendung hinter mir habe, weil ich auch erstmals eben Moodle einsetze (...) hab ich nicht nur (...) die Materialien von A nach B transportiert, sondern das Kursdesign einem großen Relaunch unterzogen und ein paar mehr zusätzliche Elemente noch ausprobiert. Die Veranstaltung ist jetzt ziemlich genau in der Mitte des Semesters (...) und im bisherigen Verlauf und gerade beim Online-Verlauf bin ich eigentlich sehr zufrieden." [YD.3eU/aF]

Eine Lehrende verwies bei der Frage auf die hohe Zufriedenheit der Studierenden, die sie selbst regelmäßig mittels Fragebogen abfragt. Eine andere Lehrende ist "noch nicht ganz zufrieden", weil sie z.T. in Konzepte von anderen eingestiegen ist und diese erst "selbst durchkonzipieren muss, wie ich es gerne hätte".

Eine weitere Lehrende ist sich bewusst, dass sie e-Learning mehr nutzen könnte, was ihrer Meinung nach aber mehr Aufwand bedeuten würde, als sie dabei an persönlichen Vorteilen für sich sieht. Sie verweist auf schlechte Erfahrungen mit einer Lernplattform, die für sie künftig nur durch das mühsame Einarbeiten in das ganze System zu vermeiden wären, um beispielsweise ungewollte Funktionen zu deaktivieren, die zuvor Probleme verursacht haben.

Fast alle, die mit den eigenen Angeboten zufrieden sind, ergänzen kritisch, ...

- dass eine instabile Technik e-Learning unberechenbar macht.
- dass es schwierig ist, in einer nicht-direkten Kommunikation Inhalte zu vermitteln.
- dass "e-Learning ist ein Vampir", was das eigene Zeitmanagement angeht.
- dass die Umsetzung teilweise nicht zufriedenstellend ist, weil mehr gemacht werden könnte, wenn die Zeit dafür zur Verfügung stehen würde.
- dass vereinzelte Unsicherheiten dazu führen, dass etwas das grundsätzlich als sinnvoll angesehen wird (wie eine Chatmöglichkeit oder das frühzeitige Onlinestellen von Skripten, Anm. d. Verf.ⁱⁿ) eben doch nicht gemacht wird.
- dass neben vielen Vorteilen, auch der Aufwand der Betreuung recht groß geworden ist.

Ob sie das Gefühl haben, dass sie ihre e-Learning-Angebote so gestalten können, wie sie das wollen, bejahten alle Befragten bis auf einen FH-Lehrenden, der klar "Nein" sagte und sich mehr Zeit für die eigene Erstellung von Inhalten (unter anderem auch Flashanimationen für sein Online-Angebot) wünschen würde.

Andere Befragte bräuchten für ein 100%iges Gefühl, e-Learning nach eigenen Vorstellungen gestalten zu können, beispielsweise noch:

- didaktische Hilfe für neue Ideen. [XA.3eU]
- Finanzierung - für spezielle technische Weiterentwicklungen und zur Sicherung von Supportleistungen durch ein eingeschultes Personal, das über mehrere Semester dabei bleibt. [YB.4aU]
- "Sicherheit durch Kontinuität" - Dauerverträge statt Semesterverträge, dann "würde ich sehr gern, sehr viel mehr machen." [XI.4eU]

Generell zeigt sich, dass das Gefühl, e-Learning-Angebote nach den eigenen Vorstellungen gestalten zu können, ein wesentliches Motivationselement beim e-Teaching ist. Eventuell hat dieses Gefühl von Gestaltungsfreiheit einige Befragten auch dazu motiviert, sich überhaupt für diese Untersuchung zu gendergerechtem e-Teaching zur Verfügung zu stellen.

Gender in der e-Teaching-Praxis

Die Interviewpartner/innen wurden gebeten, ihr aktuelles Wissen zum Thema Gender zu beschreiben. Die Antworten darauf zeichnen ein sehr vielfältiges Bild von - zumeist vorsichtigen - Selbsteinschätzungen:

Die fünf weiblichen Lehrenden antworteten sinngemäß:

- Ich habe keine echte Ausbildung zum Thema, beschäftige mich aber seit zwei Jahren aus dem Fachbereich heraus mit Gender und Diversity.
- Mein aktuelles Wissen ist ein bisschen veraltet. "Ich hab sozusagen ein Basiswissen aus (*Lachen*) den 90er Jahren und inkl. 80er Jahre, wo das alles aufgekommen ist und ich selbst diesbezüglich an der Uni sozialisiert worden bin. Beim Thema Gendersprache hab ich ein klares, persönliches Statement den Studierenden gegenüber, und sag ihnen auch warum.
- Ich war in der Diskussion der Naturwissenschaften Pionierin bei mindestens 3, 4 oder 5 Themen und hab Publikationen gemacht. Als ich damit angefangen hab, hat es Gender Mainstreaming noch gar nicht gegeben.
- Ich würde mein Wissen als mittel bezeichnen. Fachlich beschäftige ich mich mit verschiedenen genderspezifischen Aspekten, würde mich aber nicht als Spezialistin bezeichnen. Durch einen Lehrgang zu Hochschuldidaktik hab ich zu "Gender in der Lehre" ein größeres Interesse entwickelt, schaffe es aber nicht, dass ich mir was anlese. Wir wollten im Lehrgang auch genderspezifische Aspekte diskutieren "aber das war eine völlige Katastrophe."
- Mein Wissen kommt aus mir heraus und auch mein Fachbereich ist schon seit 20-30 Jahren sehr genderbewusst. Ich bin eine alte Feministin (*Lachen*), aber mit Gender Mainstreaming hab ich mich nicht beschäftigt. Von Leuten, die gezwungen wurden, solche GeM-Kurse zu besuchen höre ich, dass die nicht besonders glücklich darüber sind.

Die vier männliche Lehrenden beschrieben ihr aktuelles Genderwissen sinngemäß:

- Mein Wissen ist eher schwach, aber das Bewusstsein des Problems ist vorhanden. Ich versuche daraus eine Rücksichtnahme abzuleiten. Durch meine Frau hab ich die Bücher von Judith Butler und diesen Leuten am Nachtkästchen gehabt.
- Ich würde sagen, mittleres Wissen. Es ist mir absolut bewusst, dass es Bereiche gibt, wo Geschlechtergerechtigkeit nicht herrscht und das es einige Felder gibt, wo Gender eine Rolle spielt, die ich nicht mal erahne. Ich bin sicher noch dabei viel mitzunehmen. In der e-Learning-Fachliteratur ist es mir aufgefallen, und damals auf der Uni hatten wir einige Vortragende, die das sehr gendersensibel gestaltet haben.
- In den letzten Jahren hab ich einige Veranstaltungen besucht und bin mit der Gender Mainstreaming-Grundstrategie inzwischen sehr vertraut. Aus der Perspektive des Lehrenden, der da konkret was umsetzen soll, bin ich nicht wirklich zufrieden bzw. begeistert.
- Es ist noch nicht so lange her, da hab ich ein Genderseminar gemacht - ein Teil davon war sogar via e-Learning. Ehrlich, das war das schlechteste Seminar in meinem Leben, das ich besucht hab. Das lag nicht am Thema, sondern an denen, die es gemacht haben.

Gender ist ein wichtiges, vielfältiges und sehr bewusstes Thema für alle 9 Befragten. Zu Gender Mainstreaming haben sich laut den Interviewangaben bislang nur zwei männliche Lehrende formal weitergebildet. Das persönliche Umfeld, sei es jetzt privat, fachlich oder die Sozialisation in der Studienzeit, erwies sich als wichtige Stütze für die persönliche Einstellung zu Genderthematiken. Unabhängig von ihren individuellen Ausprägungen sind das Wissen und Bewusstsein von Genderzusammenhängen und -auswirkungen wesentlich, um für eine Weiterentwicklung in diesem Bereich offen zu sein.

Seminare, die das Thema Gender oder Genderkompetenz - vor allem für Lehrende und Multiplikator/innen - vermitteln wollen, sollten sich ihrer Verantwortung⁸⁷ bewusst sein. Es ist den Befragten hoch anzurechnen, dass sie sich durch schlechte Erfahrungen nicht entmutigen ließen, und sich ihr Interesse am und Engagement zum Thema erhalten haben.

Auf folgende Weisen berücksichtigen die befragten e-Lehrenden bereits jetzt Gender in ihren Lehrtätigkeiten:

- Gendergerechte Sprache und Texte - in all ihrer Vielfalt - sind bereits so selbstverständlich, dass einige Interviewpartner/innen bereits vergessen haben, dies beim Interview zu erwähnen.

"Ich bemühe mich darum, das ist für mich inzwischen so selbstverständlich, dass ich jetzt gar nicht mehr draufkomme, das zu erwähnen. Das fällt mir erst jetzt auf Nachfrage wieder ein. (...) es hat sich völlig automatisiert. Also ich kann nicht anders als standardmäßig halt das Binnen-I zu verwenden, das ist völlig normale Rechtschreibung inzwischen." [YD.3eU/aF]

- Inhaltlich fließen explizit geschlechterspezifische Statistiken ein; die Rolle der Frau wird explizit thematisiert; die Perspektive und Situation von Männern in weiblich dominierten Arbeitsbereichen wird zur Diskussion gestellt; bewusst werden Literaturquellen von Wissenschaftlerinnen ausgewählt;
- In Beispielen werden Klischees vermieden; Frauen in aktive Rollen versetzt; konservative Beispiele in Lehrbüchern werden adaptiert; in Rollenspielen wird ganz bewusst mal der Spieß umgedreht.
"Gott sei Dank, sind sich meine Studierenden dieser Tatsache eh auch bewusst und wissen auch gendergerecht zu arbeiten." [YC.1eF]
- Eine Lehrende schaut sich immer das Zahlenverhältnis zwischen Männern und Frauen an und achtet darauf, wieviel Raum sich wer nimmt und ob Konkurrenzverhalten auftritt. Eine andere schaut sich genau an, wie die Leute diskutieren, ermutigt Frauen und Männer, die wenig sprechen und stoppt Vielredner/innen ab. Eine Lehrende verweist darauf, dass vermieden werden sollte Frauen, also Studentinnen auf den Präsentierteller zu stellen.
- Ein Lehrender versucht "defensiv niemanden zu verletzen und niemanden auszugrenzen. (...) es gibt einfach das Klischee, das durch die Erfahrungen bestätigt wird, (...) dass viele Frauen, ich wage es gar zu sagen, Mädchen, einen anderen Zugang haben zu dieser ganzen Technik, zumindest ein bissl mehr Angst und

⁸⁷ Gleiches gilt übrigens auch für Angebote, die als e-Learning-Angebote beworben werden. Zahlreiche Studierende und auch Lernende sind aufgrund schlechter Online-Angebote frustriert und rollen bereits beim "e-Wort die Augen, wie ein Lehrender beim Interview aus persönlicher Erfahrung bestätigte.

Respekt haben." [YB.4aU] Und er plädiert dafür, diese Differenz nicht negativ zu betonen.

- Gendergerechtes Schreiben wird teilweise bereits von einigen Fachhochschulen auch von den Studierenden verlangt. Eine Lehrende legt in diesem Fall dann auch großen Wert darauf, "weil wenn, dann sollen sie es ordentlich lernen." Andere Einrichtungen empfehlen die Verwendung von geschlechtergerechter Sprache. Eine Lehrende verlangt dies selbst von ihren Studierenden.

"Ich verlange das (die Verwendung gendergerechter Sprache, Anm. d. Verf.ⁱⁿ) auch von den Studierenden. Auch in Fragebögen oder so, weil ich halt Methoden unterrichte. (...) Ich bin in den meisten Dingen diskussionsbereit - aber da sag ich ihnen auch, dass das für mich kein Diskussionspunkt ist. Und erklär ihnen das dann auch (...) Wobei es da auch keinen Widerspruch gibt. Ich glaub ich bin da so klar, dass das dann logisch ist." [XH.1aU]

Die Frage, was sich die e-Lehrenden von geschlechtergerecht gestalteten e-Learning-Angeboten erwarten, brachte eine ganze Bandbreite an Hoffnungen, aber auch ein Missverständnis zum Vorschein.

Zwei weibliche Lehrende konnten sich "kein Bild" dazu machen, was ein "geschlechtergerechtes e-Learning-Angeboten" sein soll, konzentrierten ihre Vorstellungen auf Technologie und forderten, dass "es möglichst selbsterklärend ist" und dass es "einfach sein muss, das Ding zu bedienen".⁸⁸

Die anderen 7 e-Lehrenden hatten folgende Erwartungen an geschlechtergerechte e-Learning-Angebote:

- Mehr Bewusstseinsbildung unter den Studierenden zum Thema Gender. [XA.3eU]
- Dass es gleiche Chancen gibt, oder dass die Chancen den Voraussetzungen abgestimmt sind. [YB.4aU]
- Vor allem keine Stereotypisierung, nicht wieder diese klassischen Rollenaufteilungen darlegen. [YC.1eF]
- Dass es in einer Sprache abgefasst ist, die dem gerecht wird, "wobei ich mir selbst nicht sicher bin, welche Sprache das ist. (...) Ich finde das ist generell ein Problem im Sinne von, wir wissen nicht, wie wir es machen sollen." [YF.3aF]
- Dass auf die Zielgruppe besser eingegangen werden kann, was die Rahmenbedingungen, Themengestaltung und generell den e-Learning-Einsatz betrifft. [XG.2aF]
- Es ist wichtig auf verschiedene Dinge Rücksicht zu nehmen, um diejenigen, die die Minderheit stellen oder als benachteiligt angesehen werden, zu fördern, damit die überhaupt einen normalen Fortschritt erreichen können - nicht einen besonderen, sondern einen normalen. [XI.4eU]

⁸⁸ Worauf sich dieses Missverständnis begründet, kann nicht erklärt werden. Die Frage wurde in gleicher Weise wie bei den anderen Lehrenden gestellt. Die beiden Frauen haben einen unterschiedlichen fachlichen und institutionellen Hintergrund, sind beruflich unterschiedlich in ihre Institutionen eingebunden und auch nicht gleich alt. Gemeinsam ist ihnen jedoch, dass sie e-Learning sehr stark mittels e-Mail-Kommunikation umsetzen, was aber eine weitere Befragte auch kennzeichnete.

- Methoden für virtuelle Kooperation, Aufbereitung von e-Learning-Materialien und Visualisierung von Inhalten, vermeiden einer Lernkultur wie z.B. in der Technik, wo Männer Männer unterrichten und sich Frauen nicht angesprochen und wahrgenommen fühlen. [YD.3eU/aF]

Zweimal wurde auch der Wunsch geäußert, dass man sich die tatsächlichen Genderunterschiede beim e-Learning und dem Umgang mit Lernplattformen anschauen sollte, weil:

"Mir ist da nichts aufgefallen in meiner Praxis mit den Studierenden." [XH.1aU]

"Gibt es überhaupt eine Differenz oder ist das schon ein genderspezifisches Vorurteil?" [YB.4aU]

Eine Antwort auf die im Vorfeld der Untersuchung formulierte [Fragestellung 1.1] - ob Vorwissen zum Thema Gender konkrete Erwartungen an den Nutzen von gendergerecht gestalteten e-Learning-Angeboten erzeugt - kann auf Basis dieser Ergebnisse nicht eindeutig gegeben werden. Während der Wissensstand zum Thema Gender bei den Befragten sehr unterschiedlich ist, scheint es hinsichtlich der Erwartungen keine gravierenden Unterschiede zu geben. Den befragten Frauen und Männern geht es gleichermaßen um ausgewogenes Sichtbarmachen und gleiche Beteiligungschancen und das Eingehen auf die Bedürfnisvielfalt der Studierenden. Diese sehr allgemeinen Erwartungen zeigen vor allem, dass den Befragten allgemeine Gleichstellungsziele auch im Rahmen ihrer persönlichen Verantwortung im e-Teaching bewusst sind und als erstrebenswert erscheinen. Dass zwei weibliche Lehrenden, gar keine Vorstellungen und Anknüpfungspunkte für Erwartungen zu "gendergerecht" und "e-Learning-Angeboten" herstellen konnten, zeigt vielleicht, dass es nicht nur notwendig ist, ein recht bewusstes Bild zum Begriff "Gender" zu haben, sondern auch eines zu "e-Learning", seiner vielfältigen Umsetzungsformen und individuellen Gestaltungsmöglichkeiten.

Allgemeiner Umsetzungswille zu Genderaspekten

Die Gender-interessierten e-Lehrenden wurden gefragt, ob sie selbst künftig Genderaspekte in ihren eigenen e-Teaching-Aktivitäten (stärker) berücksichtigen wollen?

Alle antworteten mit "Ja" - und ergänzten:

- auf jeden Fall. [YB.4aU + XG.2aF]
- wenn es geht. [XA.3eU]
- wenn ich Ideen hätte, wie ich es machen könnt. [XH.1aU]
- wenn ich wüsste, was dabei umzusetzen wäre. [XE.3eFU]
- wenn ich Wissen, Unterstützung und Quellen hätte. [YC.1eF]
- nicht nur im e-Teaching, auch beim Lehren allgemein. [YF.3aF]

- wenn ich weiterhin regelmäßig Lehraufträge mache. [XI.4eU]
- das ist eine ziemliche Suggestivfrage (*Lachen*), da kann ja niemand jetzt allen ernstes "Nein" sagen. [YD.3eU/aF]

Obwohl so gut wie alle mit ihren derzeitigen e-Learning-Angeboten zufrieden sind, bestätigen sie, dass sie Genderaspekte künftig (stärker) umsetzen wollen. Als ein Motiv für diese Weiterentwicklung formulierte ein Lehrender:

"Also grundsätzlich eindeutig Ja, (...) weil die Herausforderungen in der Lehre rund um Gender und Diversity werden zunehmen in den nächsten Jahren und deshalb ist man gut beraten sich damit auseinander zu setzen - aus ganz egoistischen Gründen auch, weil man sich dann in der Lehre auch eine Spur leichter tut." [YD.3eU/aF]

Obwohl das Gender-Vorwissen der Befragten sehr unterschiedlich ausgeprägt ist, sind alle überaus umsetzungswillig. Alle 9 Befragten waren trotz unterschiedlichem Wissensstand bereit, künftig Genderaspekte in eigenen e-Learning-Angeboten stärker zu berücksichtigen. Im Fall der 9 Interviewten kann geschlossen werden, dass nicht der Grad des Wissens, sondern das Genderbewusstsein den Umsetzungswillen zur Berücksichtigung von Aspekten hinsichtlich gendergerechtem e-Teaching positiv beeinflusst. Wenn Bewusstsein als selbstreflexiver Teil von Wissen angesehen wird, ohne auf ganz konkretes, thematisches Faktenwissen eingegrenzt zu werden, wie es im Zusammenhang mit Genderkompetenz definiert ist, dann kann die [Fragestellung 1.2] - ob Vorwissen zu Gender den Umsetzungswillen erhöht - bejaht werden. Es kann aber nicht daraus geschlossen werden, dass ein hohes Genderwissen auch dazu führt, dass mehr Empfehlungen umgesetzt werden.

Die Befragten brauchen, um ihrem Umsetzungswillen Taten folgen zu lassen:

- Konkret, dass jemand Dinge durchschaut und sagt, wo es nicht berücksichtigt ist. [YF.3aF]
- Didaktische Hilfe und wirklich konkrete Handlungsanweisungen. [XA.3eU]
- Also eigentlich Informationen. Und zwar nicht so allgemeine Informationen, sondern wirklich spezifisch auf die Lehre hin. [XH.1aU]
- Viel Input - fachlicher Input von Expert/innen. Was mir fehlt ist wahrscheinlich noch ein wirklich gutes Seminar oder ein Workshop, wo ich noch auf verschiedene Aspekte hingewiesen werde. [YC.1eF]
- Abgesehen von der Literatur wäre es gut, einen Genderexperten oder eine Genderexpertin zu haben und einen genderspezifischen Umfragebogen, um zu fragen, was sind eigentlich die konkreten Probleme. [YB.4aU]
- Ich hab den Eindruck, da geht es jetzt darum, direkt draußen in den Lehrveranstaltungen Erfahrungen zu machen, Dinge auszuprobieren, zu schauen, was funktioniert, was funktioniert weniger gut und zu analysieren, warum. [YD.3eU/aF]

- "Das Bild", was im e-Learning, auf so einer Plattform mehr oder weniger geschlechtergerecht wäre. [XE.3eFU]
- Die genauere Überlegung, was für Auswirkungen es gegenüber der Präsenzlehre hat, wenn ich e-Learning nutze. [XG.2aF]

Da alle Interviewpartner/innen Genderaspekte umsetzen wollen, und so gut wie alle auch angeben, dass sie ihre e-Learning-Angebote nach eigenen Vorstellungen gestalten können, kann für die [Fragestellung 1.3] - ob das Gefühl nach Gestaltungsfreiheit auch den Umsetzungswillen erhöht - zumindest speziell für die Interviewgruppe der Gender-interessierten Befragten⁸⁹ bestätigt werden. Allgemeiner betrachtet kann zumindest die Vermutung bestärkt werden, dass ein Zusammenhang zwischen Gestaltungsmöglichkeit von Lernangeboten und Umsetzungswillen von Genderaspekten besteht.

Bekanntheit von Leitfäden zu gendergerechtem e-Teaching

Die Interviewpartner/innen waren sich einig darüber, dass sie alle auch selbst Genderaspekte künftig stärker in ihren eigenen e-Teaching-Aktivitäten berücksichtigen wollen. Vielfältig waren ihre geäußerten Wünsche, was sie dazu noch brauchen würden, aber der konkrete Wunsch nach einem Leitfaden, war nicht dabei.

Das kann unter anderem daran liegen, dass fast alle Befragten (7 von 9 Antworten) klar sagten, dass ihnen nicht bekannt ist, dass es bereits zahlreiche Checklisten, Richtlinien und Leitfäden zur Umsetzung von gendergerechtem e-Learning gibt. Ein Lehrender hat schon mal davon gehört, einem anderen ist "wohl schon die eine oder andere Unterlage dazu untergekommen, diese hat aber offensichtlich nicht so nachhaltigen Eindruck hinterlassen."

Damit kann die [Fragestellung 1.4a] - ob das Vorhandensein von Leitfäden und Checklisten zur gendergerechten Gestaltung von e-Learning-Angeboten überhaupt bekannt ist - recht klar verneint werden. Konkrete Hilfestellungen in Form von (kostenlosen) Leitfäden zu gendergerechtem e-Teaching sind Gender-interessierten e-Lehrenden also bislang unbekannt (gewesen) und sind auch kein direktes Bedürfnis für Umsetzungswillige.

Im Anschluss wurden die Interviewpartner/innen gefragt, wo sie - nun da sie wissen, dass es bereits zahlreiche Leitfäden, auch mit unterschiedlichen Umsetzungsschwerpunkten gibt - diese suchen würden, oder wo sie erwarten würden, diese zu bekommen.

Interessanterweise würden sich gleich viele Personen in erster Linie in ihrer eigenen Institution wie in den Weiten des Internets umsehen:

⁸⁹ Diese Einschränkung eines Zusammenhangs hinsichtlich Gender-interessierter Lehrender ist dahingehend relevant, da die Wahrscheinlichkeit hoch ist, dass die Auswahl der Interviewzielgruppe dieses Ergebnis unterstützt hat, weil ein allgemeines Interesse an der Genderthematik im e-Teaching zur Interviewteilnahme vorausgesetzt wurde.

Mit ihrer Suche nach einem Leitfaden würden die befragten e-Lehrenden starten:

- 4x bei der eigenen Hochschule - davon 1x auf der eigenen Hochschulwebseite, 1x im eigenen Weiterbildungszentrum, 1x in der eigenen Genderabteilung,
- 4x allgemein im Internet - davon 3x mit Google
- 1x in der Bibliothek

Als weitere potentielle Bezugsquellen - wo die Lehrenden erwarten würden, bei ihrer Suche nach einem Leitfaden für gendergerechtes e-Learning fündig zu werden - wurden genannt:

- Das Wissenschaftsministerium (3x)
- Der Fachhochschulrat (1x) und das Bildungsministerium (1x)
- e-Learning-Fachverbände (1x) oder e-Learning-Expert/innen in Deutschland (1x)
- Weiterbildungsinstitute für Lehrende (1x)
- "Eventuell könnte man noch beim EDV-Zentrum der Uni, an der man ist, anfragen, da würde ich mir aber nix erwarten." [XI.4eU]

Durch diese Angaben zu potentiellen Bezugsquellen kann einerseits die [Fragestellung 1.4b] dahingehend beantwortet werden, dass verschiedene Stellen in einer Hochschule zumindest wissen sollten, wo so ein Leitfaden für ihre Lehrenden zu finden ist. Weiters, dass Hochschulen, Ministerien, Bildungsinstitute und e-Learning-Plattform(-Betreiber/innen) solche Hinweise auch online für Suchmaschinen indizierbar zugänglich machen sollten. Interessant auch, dass die Antwort auf die [Fragestellung 1.4c] - ob solche Leitfäden vor allem bei Stellen erwartet werden, die sich speziell mit der Gender-Thematik beschäftigen - verneint werden kann. Denn umsetzungswillige e-Lehrende würden entweder ganz konkret und pragmatisch danach mittels Suchmaschine im Internet suchen, oder in den Abteilungen der eigenen Institution nachfragen, die für Weiterbildung zuständig sind. Auch bei übergeordneten Instanzen wie dem Wissenschafts- und Bildungsministerium, dem Fachhochschulrat oder einem e-Learning-Fachkontext wird eher ein Leitfaden vermutet als in der institutionseigenen Genderabteilung. Naheliegend, dass es aus diesem Grund vorteilhaft ist, wenn solche Leitfäden, auch wenn sie in der jeweiligen Genderabteilung entstanden sind, über andere Institutsabteilungen zugänglich gemacht werden sollten. Dazu zählen neben der e-Learning- und der Weiterbildungsabteilung, sicher auch das Personalmanagement und die Bibliothek.

6.2 Praxisrelevanz der ausgewählten Genderaspekte

In diesem Abschnitt werden Details zur Praxisrelevanz, den Begründungszusammenhängen und der Umsetzbarkeit der 10 Empfehlungen für ein genderbewusstes Lernmodul sowie der Aspekte "Evaluation" und "Reflexion der eigenen Rolle" auf Basis der (subjektiven) Einschätzungen der 9 befragten e-Lehrenden präsentiert.

Unabhängig davon, dass diese Aspekte in der Theorie als wichtig angesehen werden und dementsprechend hinsichtlich der Umsetzung von gendergerechtem e-Teaching empfohlen werden, sollen hier die individuelle Bewertungen von Durchführenden hinsichtlich der Relevanz für ihre Lehrtätigkeiten hervorgehoben werden.

Den e-Lehrenden wurde die Frage gestellt, ob für sie die Regel "Ein genderbewusstes Lernmodul ... (ergänzt mit den Details aus dem 10-Punkte-Plan, Anm. d. Verf.ⁱⁿ)" für ihre eigene e-Teaching-Praxis relevant ist. Dabei wurde ihnen ein visitkartengroßes Kärtchen⁹⁰ mit dieser Empfehlung übergeben, damit sie die Regel auch visuell vor sich haben. Anschließend wurde ihnen mit ca. 2-3 Sätzen noch kurz erläutert, welche Details mit diesem Aspekt laut 10-Punkte-Plan gemeint sind.

Es wurde grundsätzlich offen gelassen, was die Befragten dazu bringt, Aspekte als relevant für ihre e-Teaching-Praxis zu beurteilen. Zentral war die Frage, ob die Praktiker/innen die Aspekte für ihre eigene Lehrtätigkeit (überhaupt) relevant - egal aus welchem (persönlichen) Grund - halten. Darauf aufbauend wurde nachgefragt, ob der Aspekt für sie auch umsetzbar ist, um herauszufinden, ob dies als persönliche Gestaltungsaufgabe wahrgenommen wird, oder in die Verantwortung einer anderen, evtl. übergeordneten, institutionellen Stelle delegiert wird. Die Befragten ergänzten bei den einzelnen Aspekten häufig aus eigenem Antrieb konkrete Beispiele aus ihrer Praxis um zu verdeutlichen, wie und warum sie dies in ihrer Tätigkeit bereits berücksichtigen oder berücksichtigen würden. Diese freiwilligen Ergänzungen werden im Folgenden punktuell dokumentiert, um einen Einblick zu geben, auf welche unterschiedlichen persönlichen Bedingungen und Motivationen die Einschätzungen von Praxisrelevanz basieren. Aber auch, um die Vielfalt an individuellen Anknüpfungspunkten zu den jeweiligen ausgewählten Genderaspekten zu veranschaulichen, ohne jedoch einen Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben.

R1) Praxisrelevanz von gendersensibler (An-)Sprache

Das genderbewusste Lernmodul ... beinhaltet eine gendersensible (An-)Sprache.

Eindeutig: Ja.

⁹⁰ Die Vorlage zu diesen Kärtchen ist im Anhang dieser Arbeit zu finden.

Dieser Aspekt ist für alle Befragten für ihre eigene e-Teaching-Praxis relevant - vielfach auch in Steigerungsformen wie "absolut", "auf jeden Fall", "extrem wichtig", "ein ganz wichtiges Basiskriterium" oder "das ist der Minimalbeitrag zu Genderbewusstsein und Gleichstellung."

Auch die Umsetzbarkeit ist eindeutig gegeben.

Sie wird aber vor allem von männlichen Lehrenden ein wenig (selbst)kritisch kommentiert:

- "Ja, ich bemühe mich darum, sowohl in der mündlichen, als auch in der schriftlichen Kommunikation". [YD.3eU/aF]
- Ja sicher, solange es "grammatikalisch legitim ist." Nicht nachvollziehbar ist, das Wort "man" zu "mensch" zu ändern. [YC.1eF]
- Ich bemühe mich immer - bräuchte dazu eine A4-Seite, wo draufsteht, wie es vorher war und wie man es besser schreiben kann. [YF.3aF]
- "Man schmuggelt sich da immer herum, anstatt dass man sagt, (...) Studenten und Studentinnen (...) redet man dann immer: Wir fordern die Studierenden auf. Dass heißt, man findet eine Konstruktion, wo das Geschlecht wiederum verborgen wird und praktisch neutral ist. (...) aber da glaube ich, dass sich Leute, wenn man es nicht so (beide Geschlechter explizit zu nennen, Anm. d. Verf.ⁱⁿ) macht, ausgeschlossen fühlen. Drum soll man das, zumindest in einer Übergangsphase betonen." [YB.4aU]

Weibliche Lehrende scheinen da souveräner in der Umsetzung zu sein:

- Das setze ich dauernd um. Vor allem beim Sprechen ist die Parallelform wichtig, weil das -Innen die Jungen⁹¹ nicht verstehen. [XA.3eU]
- "Ja, das ist leicht - wenn man sich so lange damit beschäftigt, wie ich (*Lachen*)."
[XI.4eU]
- Ich schreibe konsequent in der Parallelform (...) um bewusst zu machen, "dass die Welt männlich und weiblich ist." [XE.3eFU]
- Oft ist es schwierig, weil es unlesbar wird, aber es geht darum, Sprache generell sensibel zu verwenden. Und es ist eben auch eine Kompetenzvermittlung an die Studierenden, weil sie später in Positionen sind, wo sie eigentlich auf gendersensible Sprache achten sollten. "Also, man sagt immer, was liegt das pickt, wenn man etwas hinschreibt, dann sieht man es und man kann es nicht wieder zurücknehmen, das macht auch etwas aus." [XG.2aF]

Tab. 6.5: Zusammenfassende Ergebnisse zur Regel 1 im 10-Punkte-Plan

| | |
|---|-----------------------|
| R1) Gendersensible (An-)Sprache | praxisrelevant: JA(9) |
| Bei der Beurteilung der allgemeinen Praxisrelevanz zur Verwendung gendersensibler Sprache waren keine geschlechtsspezifischen Unterschiede festzustellen. | |
| Bei der (An-)Sprache wird Gender als wesentliche, eigenständige Dimension gesehen. | |

⁹¹ Von der Betonung her bezieht sich dieses "Jungen" sowohl auf die Jugend, als auch schwerpunktmäßig auf die jungen, männlichen Studierenden.

Generell ist die gendersensible (An-)Sprache der Studierenden für alle Befragten selbstverständlich.

Ein Lehrender formulierte:

"Also, ich habe mir gerade versucht vorzustellen, das Gegenteil einer gendersensiblen Ansprache (...), aber da würde ich davon ausgehen, dass das doch nur mehr in radikalen Einzelfällen von e-Learning-Produkten und -Lehrveranstaltungen vorkommt."
[YD.3eU/aF]

R2) Praxisrelevanz eines (sozio-)technischen Supports

Das genderbewusste Lernmodul ... bietet einen umfangreichen "(sozio-)technischen Support".

Überwiegend: Ja.

6 Befragte stimmten völlig zu, und präzisierten, dass ein guter, persönlicher Support "sehr", "ganz" und "auf alle Fälle" in ihrer Praxis wichtig ist. Eine Lehrende an einer Fachhochschule sieht dies im ersten Semester als relevant an (was von Institutionsseite durch eine Studierenden-Einschulung abgedeckt wird) - später dann nicht mehr in dem Ausmaß. Zwei männliche FH-Lehrende halten einen derartigen Support für die eigene Praxis für nicht wichtig. Der eine verwies darauf, dass seine Studierenden ohnehin direkten Kontakt mit ihm in der Lehrveranstaltung haben und da persönlich fragen können. Generell fände er so einen Support aber v.a. für Studierende gut, die tagsüber arbeiten und abends lernen. Der andere kann es sich nicht vorstellen, weil er ein Ausufer von verschiedensten Anfragen befürchtet, wenn er eine telefonische Hotline anbieten würde.

Zwei weibliche Lehrende an Universitäten bestätigten zwar die Relevanz, ergänzten aber, dass es praktisch nicht machbar bzw. umsetzbar ist.

Die Antworten zeigten, dass viele Befragte spontan dachten, dass diese Regel von ihnen selbst als Lehrende, den umfangreichen und auch telefonischen Support für Studierende fordert. Als ergänzt wurde, dass diese Empfehlung als EDV-Support zur verwendeten Technologie zu verstehen ist, wurde klar, dass dies eine Leistung der Institution selbst sein muss.

Es zeigte sich aber auch, dass e-Lehrende innerhalb ihrer eigenen Online-Angebote als erste Ansprechpersonen zu verschiedensten Fragen und Problemen der Studierenden fungieren. Zwei Befragte betonten in diesem Zusammenhang ausdrücklich, dass sie sich bemühen, immer zu antworten.

- Es ist aus Überzeugung mein Ansatz, "dass ich natürlich ein Lehrender bin, der erstens e-Mails überhaupt beantwortet (...)". [YD.3eU/aF]

- "Manchmal schreiben sie mir ein e-Mail oder über die Plattform, dann versuche ich die Probleme, die sie haben auch zu lösen, (...). Nur wenn sie Sachen von mir wollen, die eigentlich die Sekretärin betreffen - weil da hab ich keine Ahnung - ob was anrechenbar ist, (...). Ich bin nicht für alles die Auskunftfei, ich bemühe mich trotzdem immer zu antworten." [XA.3eU]

Im e-Learning-Support-Kontext wurde von verschiedensten, persönlichen Erfahrungen und Problemen mit der verwendeten Lerntechnologie berichtet und es wurden auch vielfältige Wege beschrieben, wie Lehrende in der Praxis damit umgehen.

- Am Anfang einer Lehrveranstaltung wird von drei Befragten der Einstieg und Zugang zum Online-Angebot direkt im Lehrsaal präsentiert.
- Mache es teilweise selbst, "(...) wenn es wirklich ein gröberes technisches Problem gibt, verweise ich sie an die e-Learning-Leute. (...) Dann schick ich ihnen: Der ist zuständig, oder klicken Sie da drauf." [XA.3eU]
- "Ich mach das zumindest so, dass ich jetzt mit Moodle zum Beispiel immer Technikforum hab, das rein für Technik gedacht ist, wo ich auch immer reinschaue, wo ich aber sehe, (...) dass da sehr oft die Studenten und Studentinnen die Lösungen auch selber finden. Oft ist es etwas ganz Einfaches." [YB.4aU]

Ein weiterer Faktor zum Thema Support wurde von zwei weiblichen Lehrenden angesprochen - die an verschiedenen Institutionen als externe Lehrbeauftragte tätig sind - dass sie nämlich auch selbst einen umfangreichen, sozio-technischen Support benötigen würden.

An der FH#anonymisiert# wurde der telefonische Support gestrichen.

"Also da war ich zeitweise schon am Rande der Verzweiflung bzw. extrem am Schimpfen dann natürlich. Also echt, wenn man (...) dann nirgendwo eine Telefonnummer findet, und dann haut einen das System raus (wegen Time-out im Online-Supportformular, Anm. d. Verf.ⁱⁿ) zwischendrinnen, bis der Typ antwortet und das nächste mal kommt wieder ein anderer daher, also schon brav namentlich, aber eben leider nicht der, mit dem man gerade kommuniziert hat per System, da wird es dann ein bissl mühsam und da denke ich mir, geht es den Studierenden auch so. Ich hab mir dann letztlich so beholfen, dass ich die Studiengangsadministratorin angerufen hab und gesagt hab, bitte gib mir die Telefonnummer von denen, ich zuck sonst aus. Und dann hat sie mir ihre interne Telefonnummer gegeben und ich hab den Typen dann doch angerufen. Also da braucht man schon ein bissl ein Beharrungsvermögen, das ist klar." [XE.3eFU]

Ein Lehrender forderte definitiv auch eine technische Unterstützung durch die Uni, wenn es darum geht das verwendete Lernmanagement-System an die Umsetzungsbedürfnisse von Lehrenden anzupassen und kritisiert dabei, dass es sogar am Basisverständnis der Organisation fehlt:

"Außerdem sagt die Uni eigentlich: 'Hey, ihr habt da Geld für e-Learning gekriegt, jetzt braucht ihr mehr Leute, als der Professor, der da die Vorlesung hält? Der braucht keinen Support um vier Uhr in der Früh, (...)'. Die Uni muss lernen, dass solche Entwicklungen einen Support brauchen und das lernt sie aber nicht." [YB.4aU]

Tab. 6.6: Zusammenfassende Ergebnisse zur Regel 2 im 10-Punkte-Plan

| | |
|---|---|
| R2) (sozio-)technischer Support | praxisrelevant: Ja(6) - Jein(1) - Nein(2) |
| Geschlechtsspezifisch zeigte sich, dass zwei männliche FH-Lehrende (von insgesamt vier männlichen Befragten) die Praxisrelevanz eines sozio-technischen Supports als einzige für nicht relevant hielten. Dieser Unterschied ist aber nicht allein auf das Geschlecht der Befragten zurückführbar. Die unterschiedlichen Begründungen für die Irrelevanz-Einschätzung zum Support-Aspekt konzentrierten sich darauf, dass beide Support als eine selbst durchzuführende Tätigkeit verstehen, die sie aufgrund der jeweiligen FH-spezifischen Lernsettings auch selbst - nach eigenen Möglichkeiten und nicht nach den Regel-Details - gestalten. | |
| Beim Support wird Gender nicht als wichtige Dimension angesprochen. | |

R3) Praxisrelevanz einer guten (zeitsparenden) Navigation

Das genderbewusste Lernmodul ... hat eine gute (zeitsparende) Navigation.

Ziemlich eindeutig: Ja

"Ja, das wäre sehr gut, das haben nicht alle. (*Lachen*)" [XE.3eFU]

Alle Befragten stimmten zu, dass eine gute Navigation für ihre Praxis wichtig ist - nur eine Lehrende an einer FH sagte "eher nein", weil sie es für wichtiger hält, dass innerhalb eines Studiengangs alle Kurse eine gemeinsame Grundstruktur haben, denn dann müssen sich die Studierenden nicht jedes Mal auf eine neue Navigationsstruktur einstellen. Damit unterstützte sie eigentlich auch die Regel einer guten, zeitsparende Navigation, bezog sie aber nicht (nur) auf die Einzelkurs-Ebene, die in ihrer eigenen Verantwortung liegt.

Zwei Lehrende betonten, dass sie an der Navigation ja nichts ändern können, weil:

- "Für die Lehrveranstaltung würde ich sagen, dass ich da gar nichts machen kann, weil das wird vorgegeben." [XI.4eU]
- Da "müsste man sich halt mit den IT-Services, die das verwalten (...) mal zusammensetzen. Unmittelbar (...) bin ich da eigentlich an das gebunden, so wie ich es vorfinde." [YF.3aF]

Dass Navigieren auch eine Frage der Gewohnheit und Gewöhnung ist, strichen zwei FH-Lehrende ebenfalls hervor.

- Wobei Studierende die Lernsysteme einer Hochschule sicher besser kennen, als externe Lehrende, die nur eine Lehrveranstaltung im Semester auf einer Lernplattform durchführen. [XE.3eFU]

Es trat auch ein Missverständnis auf, wonach scheinbar unter guter Navigation hinsichtlich Gendergerechtigkeit eine eigene frauenspezifische Navigation verstanden wurde:

"Also ich weiß nicht, ob ich zustimme, dass man genderspezifische Navigation braucht, weil ich würde das für gefährlich halten, (...) die Frauen sollen auf das Frauensymbol klicken und dann kriegen sie eine frauenspezifische Navigation, das wird man nicht haben wollen. Ich sage man braucht eine übersichtliche Navigation, (...) weil eine gute Navigation muss für alle gelten." [YB.4aU]

Generell hat sich gezeigt, dass Lehrende unter "Navigation" sehr unterschiedliche Vorstellungen haben und entsprechend auch ihre eigenen Gestaltungsmöglichkeiten einschätzen und umsetzen:

- "Zeitsparend" sollte aber nicht heißen, dass man auf Grafiken verzichtet, um schnellere Ladezeiten zu haben. Die Navigation muss grafisch und inhaltlich attraktiv sein. [YC.1eF]
- Beim alten System hatten die Studierenden das Problem, dass sie das nicht gefunden haben, wo sie sich zur Prüfung anmelden müssen. "Das ist jetzt bei Moodle einfacher. Das ist schon wichtig. Weil ich hab nix davon wenn ich 100 e-Mails krieg: Bitte, ich will mich für die Prüfung anmelden - und ich schreib ihnen einzeln zurück." "Jetzt hab ich die Prüfung und damit alle gleich hinschauen, hab ich sie halt rot geschrieben." [XA.3eU]

Dass in die Navigation von Moodle nach dem Prinzip funktioniert, dass vielfältige Wege zu einem Ziel führen, brachte zwei Lehrende zu ganz unterschiedlichen Kommentaren:

- "War mir in dieser Form noch nie bewusst. Jetzt, wo Sie es mir erklären. Sage ich, ja ist eigentlich nicht schlecht." [YF.3aF]
- "Aja, das ist mir schon mal aufgefallen, ich finde das extrem verwirrend. Weil ich mich da nicht zurechtfinde, aha, jetzt bin ich schon wieder da, obwohl ich ganz woanders hingeklickt hab." [XE.3eFU]

Eine Uni-Lehrende fand die Navigation auch hinsichtlich des Themas Support wichtig und forderte, dass die Navigation von Lernsystemen auch die Lehrenden unterstützen muss. Sie wünschte sich daher:

"(...) dass die Lernplattform von vornherein so aufgebaut sein soll, dass ich mir das als Lehrende nicht überlegen muss, sondern das ich das halt mit Inhalten fülle. Dass ich Strukturvorschläge hab, die schon so funktionieren. Weil als Lehrende bin ich weder technisch versiert genug, noch möchte ich mir die Zeit nehmen, das zu werden, (...)" Solche fertigen Strukturvorschläge sollen auch bereits Design- und Usability-Kriterien berücksichtigen und natürlich gendersensibel gestaltet sind. [XH.1aU]

Die Usability hielt auch ein anderer Uni-Lehrender für ganz wichtig, damit e-Learning als Weiterentwicklung gelten kann:

- Wenn ich ein Buch zurückblättern kann, dann muss e-Learning das auch bieten, "ohne dass ich vorher ein Ansuchen stellen muss." [YB.4aU]

Tab. 6.7: Zusammenfassende Ergebnisse zur Regel 3 im 10-Punkte-Plan

| | |
|--|-----------------------|
| R3) Gute (zeitsparende) Navigation | praxisrelevant: JA(9) |
| Die einheitliche Bestätigung der Praxisrelevanz zeigte keinen geschlechtsspezifischen Unterschied bei der generellen Einschätzung durch die befragten Lehrenden. | |
| Bei der Navigation wird Gender nicht als wichtige Dimension angesprochen. | |

R4) Praxisrelevanz der Berücksichtigung unterschiedlicher Kenntnisstände

Das genderbewusste Lernmodul ... berücksichtigt unterschiedliche (technische und inhaltliche) Kenntnisstände der Studierenden.

Zu 55% - Ja, für Praxis relevant. Weitere 22% - grundsätzlich und prinzipiell wichtig.

5 Lehrende fanden diesen Aspekt "auf jeden Fall", "absolut" oder "total" für die eigene Praxis relevant. Eine Uni-Lehrende hielt es zwar für "prinzipiell wichtig", weil sie Vorwissen gerne durch Fragen und Diskussionen einbindet, aber für die eigene Praxis einer Einführungsvorlesung - ist dieser Aspekt "irrelevant". Durch das "Vorlesungs-Format" der Lehrveranstaltung ist ihrer Ansicht nach die Einbindung von Vorwissen nur recht eingeschränkt möglich und andere Vorkenntnisse sind kaum nötig, "(...) außer, dass sie Englisch können müssen, weil die ganze Literatur Deutsch und Englisch ist. Wenn das dazu gehört, dann erwarte ich schon, dass sie Englisch können." [XA.3eU]

Ein FH-Lehrender bewertete diesen Genderaspekt für die eigene Tätigkeit als "nicht relevant", weil alle Studierenden durch die strikte Planung des Studiengangs im Vorfeld die gleichen Lehrveranstaltungen absolviert haben, bis sie in seine kommen. Grundsätzlich aber bei Erstsemestrigen oder wenn es gemischtes Publikum ist, hält er diese Empfehlung für wichtig.

Zwei Lehrende hielten diesen Aspekt für "nicht" bzw. "untergeordnet relevant". Ein Uni-Lehrender, weil sein Kurs sehr übersichtlich gestaltet ist und die Studierenden "vor keine ernstzunehmenden Hindernisse stellt". Eine Lehrende, weil ihre e-Learning-Umsetzung technisch nicht so ausgefeilt ist. Unterschiede in der technischen Kompetenz bei der Nutzung von e-Learning bemerkt sie "hin und wieder" nur bei Erstsemestrigen.

Laut Angaben von FH-Lehrenden werden die notwendigen technischen Kenntnisse durch Grundeinschulungen für die Studierenden in die Lernplattform oder auch über einen Einstiegstest als Grundvoraussetzung zur Aufnahme in den Studiengang abgeprüft.

Die befragten Uni-Lehrende berichteten, dass es häufig Unterschiede in den inhaltlichen und technischen Vorkenntnissen bei den Studierenden gibt, und sie damit folgendermaßen umgehen:

Es gibt unterschiedliche Kenntnisstände, wobei das zu einfach ist, dass nur gendernmäßig zu verteilen, (...) Prinzipiell kommen die Leute zu uns mit unterschiedlichen Kenntnisständen, und man hat zwei große Schwierigkeiten, nämlich die Sehguten und die Sehrschlechten. (...) bei dem Computer gibt es eigentlich schon keine Basis mehr, weil es kann jemand kommen, der hat überhaupt noch nie einen Browser benützt, das gibt es, es wird immer weniger, aber das gibt es." [YB.4aU]

"Also die Erfahrungen, die ich in diesem Zusammenhang gemacht hab (...) da ist mir extrem aufgefallen, (...) dass es extreme Unterschiede in den Wissensständen gibt und auch in der Vertrautheit mit dem Computer. Ich mach z.B. keine Prüfungen, wo die was am Computer machen müssen, obwohl sie sich damit auseinandersetzen müssen, aber für die Prüfungen gebe ich nur Interpretationen und das mach ich denen auch transparent, weil ich find, dass das total unfair wäre, weil das ein Stressfaktor ist, wenn man nicht so viel Erfahrung am Computer hat oder soviel Zeit damit verbringt. (...) Also das finde ich total wichtig - und da finde ich es auch wichtig am Anfang abzuchecken, wie weit sind die überhaupt oder braucht ein Teil noch eine Zusatzeinführung oder sowas." [XH.1aU]

Während ein FH-Lehrender die Detailsausführung zur Regel, Basiswissen und Vertiefungswissen zu kennzeichnen gut fand - "kann ich mir vorstellen, ist eine guter Input." [YC.1eF] - meinte eine FH-Lehrende zu ihren berufsbegleitend Studierenden:

"Die sind eher so, dass sie nur die wesentlichen Dinge wissen wollen, (...) wenn es darum geht, dass man unterschiedliche Ebenen von Vorkenntnissen und inhaltlicher Art oder was auch immer macht und sagt okay ihr könnt euch da noch vertiefen, das ist bis jetzt eigentlich nicht thematisiert worden." [XG.2aF]

Eine Uni-Lehrende, die im Rahmen von Gender Studies unterrichtet, holt selbst vorab Information von den Studierenden ein:

"Das mache ich normalerweise durch e-Mails. Wer sich bei mir anmeldet muss sagen, in welchem Semester und welchem spezifischen Interessensfeld er oder sie ist. Und ich würde das jetzt nach dem Interview ergänzen mit: Ob schon mit Gender beschäftigt, ja oder nein." [XI.4eU]

Tab. 6.8: Zusammenfassende Ergebnisse zur Regel 4 im 10-Punkte-Plan

| R4) Berücksichtigung untersch. Kenntnisstände | praxisrelevant: Ja(5), Jein(2), Nein(2) |
|---|---|
| Es zeigte sich kein geschlechtsspezifischer Unterschied bei der Beurteilung der Praxisrelevanz der Empfehlung zur Berücksichtigung unterschiedlicher technischer und inhaltlicher Kenntnisstände. | |
| Bei den Kenntnisständen wird Gender nicht als wichtige Dimension angesprochen. | |

R5) Praxisrelevanz eines übersichtlichen Lernziel-Meta-Plans

Das genderbewusste Lernmodul ... bietet einen übersichtlichen Einblick über alle und in alle Lernmodule (Lernziel-Meta-Plan).

Eindeutig: Ja.

"Ja, das ist generell für gute Lehre notwendig - das hat mit Gender noch gar nichts zu tun." [XI.4eU]

Alle Befragten fanden diesen Aspekt wichtig, "generell", "absolut" oder "sehr grundlegend". Alle betonten aber auch, dass das ihrer Ansicht nach nicht unbedingt was mit Gender zu tun hat, sondern generell ein Kriterium für "sinnvolle Didaktik" ist.

"Ich versuche, dass so zu machen, wo ich es für sinnvoll halte, aber das würde ich auch für eine Lehrveranstaltung machen, wo nur Männer drin sind, oder nur Frauen drinnen sind, (...)" [YB.4aU]

In der Umsetzung betonten viele e-Lehrende zusätzlich, dass es ihnen in ihrer e-Teaching-Praxis wichtig ist, sich diesbezüglich auch eine Flexibilität zu erhalten, um "Aktuelles einbauen zu können", "auf individuelle Studierende einzugehen" oder "die Inhalte zum Teil auch zwischendurch verhandelbar zu gestalten". Eine Uni-Lehrende sagte definitiv, dass sie diese Regel nicht so umsetzen will:

"Für mich ist es als Lehrende sogar ganz besonders wichtig, dass ich eine Flexibilität hab - dass ich zwar sag, das sind die großen Themen, aber es kann sein, dass sich herausstellt, dass was anderes wichtiger wird und ich würde das nicht so machen wollen." [XH.1aU]

In der Praxis präsentieren viele Interviewpartner/innen den Ablauf und die Inhalte der Lehrveranstaltung in der ersten Lehreinheit und stellen diesen Überblick dann auch online zur Verfügung.

"Ein Buch braucht ein Inhaltsverzeichnis und wenn das Buch jetzt online ist, (...) braucht es ein Inhaltsverzeichnis." [YB.4aU]

Ein FH-Lehrender erwähnte, dass er aus zeitlichen Gründen nicht oft dazukommt dies formell umzusetzen, dass er aber im Online-Kurs die Themenfelder vorab als Überschriften anschreibt, "(...) dass man dann quasi zumindest einen überblicksmäßigen Eindruck hat, was erwartet mich im Semester." [YC.1eF]

Eine FH-Lehrende wies darauf hin, dass die Lehrveranstaltungen für die Studierenden ohnehin Pflicht sind, aber die Transparenz vor allem auf Curriculumsebene für die Entscheidung wichtig ist, ob sich wer überhaupt für das Studium entscheidet.

"In den Curricula sind die Kompetenzziele drinnen, die Kompetenzziele sind in den Lernziele für jede einzelne Lehrveranstaltung runtergebrochen und das macht natürlich Sinn," [XG.2aF]

Tab. 6.9: Zusammenfassende Ergebnisse zur Regel 5 im 10-Punkte-Plan

| | |
|--|-----------------------|
| R5) Übersichtlicher Lernziel-Meta-Plan | praxisrelevant: JA(9) |
| Unabhängig von ihrem jeweiligen Geschlecht waren sich die Befragten einig, dass die Empfehlung ein generelles Kriterium für gute Lehre ist, ein geschlechtsspezifischer Unterschied ist daher nicht erkennbar. | |
| Beim Lernziel-Meta-Plan wird Gender nicht als wesentliche Dimension angesprochen. | |

R6) Praxisrelevanz der Auskunft über den zeitlichen Umfang

Das genderbewusste Lernmodul ... gibt Auskunft über den zeitlichen Umfang einzelner Lernmodule.

Sehr unterschiedlich: Jein - Nein - Ja

2 Uni-Lehrende verneinten klar die Relevanz zur Transparenz von zeitlichem Aufwand für ihre eigenen Lehrveranstaltungen. Für die eine ist es nicht relevant, weil eine "Vorlesung" mit begleitenden Online-Angeboten ohnehin eine klare Zeitvorgabe hat, was sich für andere Formate wie "Übungen" vielleicht anders darstellt ist. Ein Uni-Lehrender meint, dass dies "mit Genderbewusstsein" nichts zu tun hat, und deshalb ist das für ihn nicht relevant. Er ergänzte, dass dies aber durchaus für "sehr sehr viele Studenten und Studentinnen" wichtig ist, die "arbeiten müssen". Auch zwei weitere Befragte äußerten Zweifel, ob das jetzt unter einem Genderaspekt gesehen werden sollte.

4 Lehrende legten sich nicht fest und beurteilen die Praxisrelevanz dieser Regel im Sinne von "Jein". Dies wurde einerseits damit begründet, dass es sehr unterschiedlich ist, wie lange einzelne für Arbeitsaufgaben brauchen, "(...) um es platt auszudrücken, ob sie es auf 'Sehrgut' oder auf 'Durchkommen' machen."

Den Aufwand als Orientierung und Richtwert anzugeben, fanden zwei Lehrende wichtig. Einer weist deshalb in der Seminar-Vorbesprechung auch ausdrücklich darauf hin, was "Online-Arbeiten" in diesem Zusammenhang bedeutet:

"Es ist sicher auch ein gutes Service, wenn man neben vielen anderen Vorinformationen auch klar formulieren kann, dieser Arbeitsaufwand ist verbunden mit der Absolvierung dieser Lehrveranstaltung." [YD.3eU/aF]

Andererseits war aber allen bewusst, dass es im Zusammenhang mit dem ECTS-Punktesystem wichtig ist, dass sie als Lehrende einschätzen können, wieviel Zeitaufwand ihre Lehrveranstaltungen für die Studierenden bedeuten.

"(...) das versuche ich eben einzuschätzen und das finde ich extrem schwierig. Aber jetzt inzwischen hab ich schon Erfahrungswerte. (Lachen)" [XE.3eFU]

Zwei Lehrende bestätigten die Praxisrelevanz dieser Regel ganz klar mit einem "Ja", auch wenn die Umsetzung nicht einfach ist.

"Ich persönlich bin schlecht im Einschätzen, wie lange etwas dauert. Das ist für mich ein Problem, aber ich versuch's, aber es ist sehr wichtig zur Strukturierung." [XI.4eU]

"Das ist etwas, wo ich selber aus dem Feedback von den Studierenden weiß, dass wir das momentan, oder auch ich momentan noch zu wenig berücksichtige in der Planung. (...) müsste ich mir anschauen, wie man das wirklich abschätzen kann, (...), aber es ist sicher etwas, was man bewusster wahrnehmen könnte." [XG.2aF]

Eine Uni-Lehrende wollte sich nicht festlegen, ob detaillierte Angaben zum zeitlichen Aufwand - auch als Folge des ECTS-Punktesystems - so wichtig sind:

"Irgendwie ist die totale Durchstrukturierung sicher ein Thema für Leute, die nicht Vollzeit studieren - aber gleichzeitig wehre ich mich gegen eine klare Vorstrukturierung von allem, weil es für mich so in die Richtung der Verschulung des ganzen Systems geht. Das fixiert alles so stark, da geht viel Flexibilität verloren dadurch." [XH.1aU]

Tab. 6.10: Zusammenfassende Ergebnisse zur Regel 6 im 10-Punkte-Plan

| | |
|--|---|
| R6) Auskunft zum zeitlichen Umfang | praxisrelevant: Ja(2) - Jein(4) - Nein(2) - k.A.(1) |
| <p>Ob es geschlechtsspezifisch begründet ist, dass zwei (von fünf) Frauen als einzige die Transparenz zum zeitlichen Aufwand als relevant beurteilten, kann nicht zweifelsfrei gesagt werden, aber es ist unter einer Genderperspektive ein interessantes Ergebnis: Zeitliche Transparenz soll ein e-Learning-Angebot für Frauen zugänglicher machen und nur weibliche Lehrende finden diesen Aspekt auch eindeutig relevant für die Gestaltung von Lernangeboten.</p> | |
| <p>Bei der Zeittransparenz wird Gender nicht als wichtige Dimension angesprochen.</p> | |

R7) Praxisrelevanz eines genderbewussten didaktischen Lernkonzepts

Das genderbewusste Lernmodul ... besitzt ein genderbewusstes didaktisches Lernkonzept.

Ziemlich eindeutig: Ja.

Lediglich für eine Uni-Lehrende war es nicht relevant, weil sie es in der eigenen Vorlesungs-Praxis nicht machen kann, die Methodenvielfalt aber bei ihren Kolleg/innen sieht - und daher:

"Ich würde mir wünschen da bei sowas Hilfe zu kriegen, was ich noch machen kann. Mir gehen die Ideen aus. Wenn ich Ideen krieg, was ich noch im Rahmen einer Vorlesung machen kann. Ich tu schon, weil ich weiß dass es gut ankommt: Zeig' Videos, lese ihnen Märchen vor (*Lachen*) weil es gut ankommt. (...) Wenn ich da noch eine Idee krieg, was ich noch machen kann - jederzeit - bin für alles offen. Weil ich hab mir geschworen, bei mir wird es nicht so fad, wie ich es erlebt hab. (*Lachen*)". [Xa.3eU]

Ein FH-Lehrender fände so ein Konzept interessant und hätte gern ein Beispiel, um zu sehen, was damit gemeint ist.

Eine Uni-Lehrende bezweifelte anfänglich die Genderrelevanz dieses Aspekts und kommt dann im Zuge der eigenen Ausführungen zu einem anderen Schluss:

"Ich find es nicht besonders genderspezifisch. Aber nichtsdestotrotz find ich es relevant, wichtig und umsetzbar und es ist auch ein Grund, warum ich reine Online-Lehrveranstaltungen selbst nicht anbieten würde, weil ich den Beziehungsaspekt in der Vermittlung des Wissens für total relevant halte. Weil ich glaub, dass da eigentlich am langfristigen und nachhaltigsten was bleibt. Und eigentlich ist das vielleicht doch wieder genderspezifisch, weil gerade die Freude, sich lang zum Computer zu setzen und was herumzuprobieren, brauchte eine prinzipielle Freude viel Zeit am Computer zu verbringen und das ist genderspezifisch denke ich mir." [XH.1aU]

Viele Lehrende berichteten, dass sie bereits jetzt verschiedene Methoden einsetzen - aber weniger unter dem Aspekt, dadurch unterschiedlichen Bedürfnissen von weiblichen und männlichen Studierenden entgegenzukommen.

Ein Uni-Lehrender formulierte dazu:

"Ich bin auch davon überzeugt, dass ein Lernmodul, das jetzt im besten Sinne Gender- und Diversityaspekte berücksichtigt auch entstehen kann, ohne dass ein explizites genderbewusstes didaktisches Lernkonzept, so anhand eines Kriterienkataloges, oder einer Checkliste einfließt." [YD.3eU/aF]

Während eine Uni-Lehrende dazu meinte:

"(...) das setzt ein bestimmtes Wissen über verschiedene Lerntypen voraus. (...) das ist sicherlich sinnvoll, gilt aber für jede gute Lehre. (*Lachen*) Ich glaube sie bestätigen meinen Satz, dass frauenfördernde Lehre immer gut für alle ist." [XI.4eU]

Ein angestellt Lehrender und eine externe Lehrende verwiesen darauf, dass gute Konzepterstellung und Methodenvielfalt viel Zeit in Anspruch nehmen und Arbeit machen:

Umsetzbar wäre es "(...) sicher, aber - nicht als Freizeit oder Zeitvertreib."

Tab. 6.11: Zusammenfassende Ergebnisse zur Regel 7 im 10-Punkte-Plan

| | |
|---|---------------------------------|
| R7) Genderbewusstes, didaktisches Lernkonzept | praxisrelevant: Ja(8) - Nein(1) |
| Geschlechtsspezifische Unterschiede bei der Einschätzung der Praxisrelevanz eines genderbewussten Didaktikkonzepts durch die befragten e-Lehrenden konnten nicht gefunden werden. | |
| Beim Lernkonzept wird Gender auch als wichtige Dimension angesprochen. | |

R8) Praxisrelevanz von vielseitigen Lernangeboten

Das genderbewusste Lernmodul ... beinhaltet vielseitige, flexible, interaktive und lebensnahe Lernangebote.

Überwiegend: Ja.

"Also, ich könnte in vielen dieser Fragen das Wort 'genderbewusst' einfach durch 'gut' ersetzen, ein gutes Lernmodul macht das und das". [YB.4aU]

6 Befragte stimmten ganz zu, eine weitere stimmte zu, meint aber, dass die einzelnen Unter Aspekte nicht in einem gebracht werden sollten. Eine Lehrende fand alle Unter Aspekte für ihre praktische e-Teaching-Tätigkeit nicht relevant, weil diese "bis jetzt" nicht so umfassend ist, aber in der Präsenzlehre berücksichtige sie das alles bereits jetzt. Und eine Uni-Lehrende könnte manchem zustimmen und manchem nicht - beispielsweise:

"Dass abstrakte Inhalte mit Analogien erklärt werden, da würde ich mich eher ein bissl dagegen wehren, da würde ich mich vor allem dagegen wehren, dass das ein Genderthema ist, weil das würde dann ja heißen, dass Frauen weniger abstrakt denken können oder wollen oder was weiß ich was. Und finde ich auf der Uni auch nicht unbedingt notwendig. (...) ich finde Uni ist Uni und da kann man auch schon was verlangen. Ja und ich finde die Abstraktion auch wichtig." [XH.1aU]

In der Praxis der Befragten zeigt sich die Vielfalt der Online-Lernangebote bereits jetzt durch:

- Foren zu verschiedenen Themen und einem Skriptum in dem die Inhalte mit Anekdoten und Statistiken angereichert sind, sowie: "Überprüfen können sie es - das hab ich heuer eingeführt - mit einem Selbsttest.(...) Für den Selbsttest gibt es 5 verschiedene Fragenarten - hab ihnen relativ einfache Fragen als Selbsttest hingestellt, den sie machen können, wo dann auch die Bewertung kommt, damit sie das auch bei der Prüfung dann wissen. Dient weniger der Selbstprüfung sondern eher, den Prüfungsmodus kennen zu lernen." [XA.3eU]
- Ich versuche das auszugleichen "indem ich seit Jahren immer Tutorinnen habe. Jetzt kann man sagen, okay, das unterstützt doch eigentlich dieses übliche Bild ganz oben ist der Mann, der der Chef ist und der hat eine Sekretärin. Ich sage nein, das ist nicht so, erstens lass ich sie mitarbeiten, bei der Beurteilung von Arbeiten, also da fließt ein zusätzlicher Aspekt ein und zweitens diskutiere ich auch mit ihnen die Themen, die wir behandeln, (...)". [YB.4aU]
- "Ja, das kommt in den Fernstudienaufträgen auch vor. (...) wenn ich da ein Beispiel in Anlehnung an ein Buch rausnehme, mache ich das dann so, dass wenn dort die männliche Form steht, dann schreib ich das in der weiblichen Form." [XE.3eFU]
- "Ich gebe jetzt ein profanes Beispiel, wenn es jetzt eine simple Grammatikübung ist, versuche ich auch zu vermeiden: Mami is - I don't know, is cleaning the house, oder Mami is feeding the baby, ja sondern da versuche ich auch einmal den Papa einzubauen, weil es gibt auch schon sehr viele Väter, die das machen, ja." [YC.1eF]
- Eine Idee: "(...) wahrscheinlich, wäre es schlau, das sogar zu übertreiben, weil meistens werden die Frauen dazu gezwungen sich mit männlichen Inhalten auseinander zu setzen und ich sage, es würde jetzt nicht schaden, wenn man die Männer zwingt, das Verhältnis einmal so zu sehen, dass sie sich mehr mit weiblichen Inhalte auseinandersetzen. Weil die Universität ist - oder e-Learning ist - kein Labor, wo man etwas lernt, was der Wirklichkeit gegensteuert." [YB.4aU]

Tab. 6.12: Zusammenfassende Ergebnisse zur Regel 8 im 10-Punkte-Plan

| | |
|---|---|
| R8) Vielfältige Lern- und Testangebote | praxisrelevant: Ja(7) - Jein(1) - Nein(1) |
| Geschlechterspezifische Unterschiede konnten generell bei der Praxiseinschätzung keine festgestellt werden. Erfreulich ist, dass sowohl Frauen als auch Männer Klischee-dekonstruierende Lernangebote schätzen. | |
| Bei den Lernangeboten wird Gender als wichtige eigenständige Dimension gesehen. | |

Um diesen Aspekt konkret umsetzen zu können, bräuchten Lehrende zum Beispiel:

- "Also das Interaktive, mehr Feedback und die Lernfortschrittskontrollen bräuchten eine ordentliche Curriculumsentwicklung. Das kann man nicht aus dem Hemdsärmel machen." [XI.4eU]
- "Ja, das würde ich ganz ganz relevant sehen, (...) man könnte das jetzt nach den Lerntypen einteilen, das würde aber jetzt nicht Gender berücksichtigen, sondern das ist dann wieder Personenberücksichtigung, weil jeder ist ja unterschiedlich, (...)" Ich bräuchte da eine Idee "wo ich da hinschauen müsste (...) in der Vorbereitung einer Lehrveranstaltung." [XG.2aF]
- "Also, cool wäre irgendein Moodlekurs zu einem bestimmten Thema - und zwar zu einem technischen Thema, das muss ich dazusagen, weil das ist ja mein Thema (*Lachen*) - vorher nachher sozusagen. So hat er vorher ausgeschaut, von einem Mann erstellt und dann ging er durch irgend so eine Evaluierung und Beratung, was man da ändern muss oder sollte, und so schauen wir jetzt aus." [YF.3aF]

R9) Praxisrelevanz von vielfältigen Kommunikationsangeboten

Das genderbewusste Lernmodul ... bietet vielfältige interaktive (moderierte) Kommunikationsangebote.

Fast eindeutig: Ja - mit einer Einschränkung und ein mal Nein.

Wobei das "Nein" sich auf die Online-Kommunikation der FH-Studierenden untereinander bezog, die sich täglich sehen:

"Also, ich glaube, dass die Kommunikation (...) der Studierenden untereinander, dass es eher hemmend ist, wenn das über die offizielle Plattform läuft, wo eben jemand moderiert oder mithört. Etwas anderes ist natürlich die Kommunikation mit mir, das ist wieder etwas anderes." [YF.3aF]

Und die Einschränkung der Praxisrelevanz dieser Regelt durch eine FH-Lehrende kritisierte zum einen die mangelnden Live-Kommunikationsmöglichkeiten der Lernplattform Moodle - im Vergleich zu anderen, ihr bekannten videounterstützten Lehrveranstaltungen.

Andererseits auch, weil berufsbegleitend Studierende an der Fachhochschule erfahrungsgemäß den Chat nicht nutzen.

Uni-Lehrende waren sich einig, dass vielfältige Kommunikationsangebote relevant sind:

- "Ja, finde ich total wichtig und auch machbar. Einmal hab ich das in einer Blended-Learning-Lehrveranstaltung als Studierende erlebt und als sehr angenehm empfunden. Da hat immer eine Gruppe Thesen zur Diskussion stellen müssen und alle waren verpflichtet zumindest zu 2 Thesen einmal Stellung zu beziehen. Und das finde ich total wichtig, (...) wenn das eingefordert wird und Teil der Note ist, und wenn man es einfach muss, dann tun die (Frauen, Anm. d. Verf.⁹²) das auch eher, denk ich mir, (...)" [XH.1aU]
- "Prinzipiell ist das so, dass man vielleicht sagen könnte, (...) dass sich normalerweise die Männer leichter zu Wort melden und wichtig machen in einem Live-Plenum, dass ich aber gesehen habe, dass so bei Online-Chats, dass die Frauen sehr intensiv und also weniger ängstlich da auch mitarbeiten und dass das eigentlich ganz gut ist, (...) Also, ich setzte das ein und bin eigentlich zufrieden." [YB.4aU]
- "(...) weil signifikantes nachhaltiges Lernen auf Kompetenzebene nur im sozialen Zusammenhang passieren kann, und diesen sozialen Zusammenhang kann ich auch auf virtueller Ebene zum Beispiel hier in der Lernplattform ganz gut abbilden, initiieren, moderieren, auswerten. (...) viele Dynamiken der Kommunikation in Zusammenhang mit Gender und Diversity, oder wie sich Gruppen finden und Gruppendynamiken sind meines Erachtens im Onlinemodus nicht so fundamental anders." [YD.3eU/aF]
- "(...) wenn ich da eine Hilfe kriegen könnte, wie ich das gescheiter mach, dann würd' ich das sofort annehmen, weil ich das schon wichtig finde, dass die auch untereinander reden. Es gibt da ein eigenes Forum - www.#anonymisiert#.at⁹² - da quatschen sie über alles - und sowas würd' ich mir bei mir auch wünschen." [XA.3eU]

In der Praxisumsetzung sind es vor allem die Foren, die zur Kommunikation genutzt werden:

- "Ich brauche ein Forum, wo ich als Lehrveranstaltungsleiterin irgendwie Informationen an alle Studierenden aussenden kann, (...) und es gibt die Möglichkeit sozusagen, es ist einfach hier im Haus üblich, oder an meinem Institut üblich, den Studierenden ein Forum aufzumachen, wo jede/r dann eigene Themen anbringen kann, (...)" [XG.2aF]
- "(...) wenn ich so kleine Texte als Arbeitsauftrag schreiben lass, dann sag ich schon klar dazu: Dazu gibt es jetzt ein Forum. (...) im ersten Jahr hab ich das einreißen lassen, da hab ich ihnen auf die e-Mails auch geantwortet, was das Forum ad absurdum führt und was dazu geführt hat, dass ich ständig die selben Sachen geschrieben hab - oder sehr oft." [XE.3eFU]
- "(...) zum Beispiel heißt ein Button "Frage den Tutor", oder wie auch immer. Und da können allgemeine Fragen oder fachspezifische Fragen an mich gestellt werden - es wird sehr gut angenommen, weil ich schlage auch hier zwei Fliegen mit einer Klappe, weil einerseits bekomme ich nicht fünf Mails zur gleichen Frage, die ich beantworten muss, (...) und zweitens müssen sie das ganz in der Fremdsprache formulieren. (...) Also insofern ist es auch für mich relevant, ob es dann vielfältig ist, darüber kann man streiten, (...)" [YC.1eF]

⁹² Adresse der Webseite wurde durch die Verfasserin anonymisiert, um die Anonymität der Befragten zu sichern.

Tab. 6.13: Zusammenfassende Ergebnisse zur Regel 9 im 10-Punkte-Plan

| | |
|--|--|
| R9) Vielfältige Kommunikationsangebote | praxisrelevant: Ja(7) - Jein (1) - Nein(1) |
| Bei der allgemeinen Einschätzung der Praxisrelevanz zu vielfältigen Kommunikationsangeboten zeigten sich keine geschlechtsspezifischen Unterschiede bei den befragten e-Lehrenden. | |
| In der Kommunikation wird Gender - neben anderen auch - als wichtige Dimension gesehen. | |

R10) Praxisrelevanz eines abschließenden Zertifikats

Das genderbewusste Lernmodul ... vergibt ein "Zertifikat" für die erfolgreiche Teilnahme an dem Lernmodul.

Zu 55% - Nein. 3x "Ja", prinzipiell wird jede/r gern gelobt und 1x "gut, warum nicht".

Für die meisten Lehrenden war es irrelevant für die Praxis, weil die Studierenden ohnehin Zeugnisse bekommen.

"Das ist irrelevant, weil eh jede/r ein Zeugnis bekommt." [XA.3eU]

Ein Zertifikat wäre vielleicht "relevant für Sachen, für die es normalerweise keinen Schein oder keine Bewertung gibt." [XI.4eU]

3 Uni-Lehrende sahen in einem Zertifikat vor allem die Motivationsfunktion:

"Es ist dadurch einfach verbindlicher, ernsthafter, motivierender in der Regel wohl auch." [YD.3eU/aF]

Vor allem die Anerkennung von erbrachter Leistung ist Lehrenden wichtig:

"Aber im Kontext meiner Lernveranstaltungen ist es mir immer wichtig, dass ich zusätzlich auch noch verbales, schriftliches Feedback liefere - jedem einzelnen Studierenden auf die Abschlussarbeit und auf die sonstige Performance im Laufe des Semesters, was mir aufgefallen ist." [YD.3eU/aF]

Einige Lehrende strichen bei einem Zertifikat formale Kriterien heraus, damit es an Bedeutung gewinnt:

- "Wobei ich es dann auch wichtig finde, was das für ein Zertifikat ist. Das man sich bemüht, dass das anerkannte Zertifikate sind." [XH.1aU]
- Weiters soll es nicht nur die Teilnahme bestätigen, sondern diese auch bewerten.
- Oder wenn neben der Note auch ein Teil eines internationalen Zertifikats im Unterricht (evtl. mit leichten Curriculums-Adaptionen) abgedeckt werden kann, dann wird ein Zertifikat auch als sinnvoll gesehen.

- "(...) im Sinne des lebenslangen Lernens ist es extrem wichtig auch ein gewisses Portfolio zu haben, (...) und es ist halt die Frage von welcher Stelle es dotiert wird und wie es angenommen wird, (...)". [YC.1eF]

Generell wurde ein Zertifikat zwar "nicht so rasend relevant" [XI.4eU] von den Befragten für ihre Praxis eingeschätzt, aber grundsätzlich bestand auch keine Abneigung dagegen:

"(...) wenn sowas von wem auch immer am Studiengang erstellt wird, und das dann zu dem Hochschulsystem dazugehört, für bestimmte Sachen, why not." [XE.3eFU]

"Aber grundsätzlich ist es keine schlechte Idee, weil ich denke mir, es ist eine Wertschätzung und es ist ja nicht viel dabei ein Zertifikat zu machen." [YC.1eF]

Tab. 6.14: Zusammenfassende Ergebnisse zur Regel 10 im 10-Punkte-Plan

| | |
|--|---|
| R10) Zertifikat | praxisrelevant: Ja(3) - Nein(5) - okay(1) |
| Es konnten keine geschlechtsspezifischen Unterschiede zwischen weiblichen und männlichen Befragten bei der Einschätzung der allgemeinen Praxisrelevanz zur Vergabe eines Zertifikats am Ende eines Lernangebots festgestellt werden. | |
| Beim Zertifikat wird Gender nicht als Dimension angesprochen. | |

AE) Praxisrelevanz der Evaluation von e-Learning-Angeboten

Eigentlich wurde gefragt, ob die e-Lehrenden "*die Evaluation von e-Learning-Angeboten, die Genderaspekte berücksichtigen*" für die eigene Praxis als relevant ansehen. Damit sollte der Einstiegsfokus der Frage auf die Bedeutung von Good-Practice-Beispielen gelegt werden.

Es zeigte sich aber, dass die Fragestellung oft sofort auf "*die Evaluation der eigenen Lehrveranstaltung unter einer Genderperspektive*" bezogen wurde. Entsprechend sind die Antworten zu sehen.

Fast eindeutig: Ja - 1x "derzeit nicht wirklich."

"Ja, wobei ich es für wichtig finde, dass es nicht nur eine reine Studierendenevaluierung ist." [XH.1aU]

Ausgangspunkt der Antworten war häufig der Hinweis, dass die institutionelle Evaluierung von Lehrveranstaltungen Genderaspekte nicht oder nicht ausreichend abfragt. Zwei weibliche Uni-Lehrenden wiesen darauf hin, dass auch das Ziel dieser Form von allgemeiner Evaluierung mittels (sich laufend ändernden) Fragebögen für Studierende nicht klar ist:

"Es wird ja eh alles evaluiert, es ist ja schon ein Übermaß an Evaluation. Die Frage ist, was wird damit eigentlich gemacht? Da sehe ich derzeit das größere Problem." [XI.4eU]

Lehrende versuchen in ihren Lehrveranstaltungen auf unterschiedlichste Arten, selbst Feedback von ihren Studierenden zu erhalten - das eigene Ziel dabei ist klar "weil ich es im Rahmen meiner Möglichkeiten verbessern möchte." [XH.1aU]:

"Ich mach auch über alle Aspekte einer Lehre am Ende - egal ob ich muss oder nicht - so eine Evaluierung, wo ich weiße Zettel austeile und Studierende bitte, mir mitzuteilen, was ihnen gefallen hat und was nicht gefallen hat." [XH.1aU]

"Ja, das hab ich mir gedacht in dem Forum 'Kritik, Wünsche, Lob, Beschwerden'. Da ist heuer sogar Lob drinnen gestanden." [XA.3eU] (In dem Forum ist es allerdings nicht möglich, anonym zu posten, Anm. d. Verf.ⁱⁿ)

"Wir Lehrer prüfen in einer Tour, deshalb denke ich mir, ist es auch ganz wichtig, dass auch mal die andere Seite die Chance hat zu prüfen bzw. einmal zu evaluieren." (...) "Also sinnvoll wäre natürlich auch, während der Lehrveranstaltung einmal ein Feedback zu machen, dass man eventuell, wenn irgendwo etwas ganz schief läuft, direkt gegensteuern kann." [YC.1eF]

Wenn Genderaspekte in einer Studierendenevaluierung abgefragt werden, sollte die Qualität der Antworten hinterfragt werden:

"Es hat mich immer gewundert, ob das wirklich funktioniert, weil da haben 'frauenfeindliche alte Daddeln' die besten Werte bei manchen Fragen. (...) Wir haben dann die Studierenden darauf hingewiesen, dass sie beim Ausfüllen ehrlich antworten und nachdenken sollen." [XA.3eU]

"Und irgendwie finde ich es auch ein bissl problematisch, dass von Studierendenseite oft noch weniger reflektiert wird, wie kompetent finde ich Männer und Frauen die da vorne stehn und lehren." [XH.1aU]

Die Selbstevaluation von Lehrveranstaltungen ist durchaus eine Option für Lehrende:

"Also ich würde es auf jeden Fall selber evaluieren, wenn es so eine Art Checkliste gibt." [YF.3aF]

Wenn das Thema Gender nicht in die allgemeine Evaluierung durch die Institution aufgenommen werden kann, dann "müsste man halt schauen, dass man das thematisiert, aber da müsste man es wirklich vom Anfang bis zum Ende (im Rahmen einer Lehrveranstaltung, Anm. d. Verf.ⁱⁿ) thematisieren. Also, man kann nicht meiner Meinung nach sozusagen erst am Schluss evaluieren, (...) sondern wirklich von Anfang an." [XG.2aF]

Eine Uni-Lehrende wiesen darauf hin, dass eine ernsthafte, institutionelle Evaluierung, die verschiedene Seiten berücksichtigt, auch eine Form von Wertschätzung für die Arbeit der Lehrenden ist, denn ...

"Viele dieser Aspekte (Genderaspekte im e-Teaching, Anm. d. Verf.ⁱⁿ), die jetzt angesprochen wurden, sind ja auch grundsätzliche Didaktikkonzepte und (...) dass das (die ernsthafte Evaluation durch die Institution, Anm. d. Verf.ⁱⁿ) eine Art der Anerkennung ist für ein Engagement in der Lehre." [XH.1aU]

Tab. 6.15: Zusammenfassende Ergebnisse zum Aspekt Evaluation

| | |
|--|---------------------------------|
| AE) Evaluation unter einer Genderperspektive | praxisrelevant: Ja(8) - Jein(1) |
| Geschlechtsspezifische Unterschiede sind bei der Einschätzung der generellen Praxisrelevanz von einer Evaluierung unter einer Genderperspektive nicht aufgefallen. | |
| In der Evaluation wird Gender - neben anderen auch - als wichtige Dimension gesehen. | |

AR) Praxisrelevanz einer (Selbst)Reflexion unter Genderperspektive

"Reflexion der eigenen Rolle, des eigenen Verhaltens und der persönlichen Wirkung unter einer Genderperspektive."

Absolut eindeutig: Ja - "auf jeden Fall" und "enorm wichtig".

"Das ist ja Basic. (...) sonst können sie nicht effektiv unterrichten." [XI.4eU]

Die Motivationen und Ziele der Lehrenden sind dabei vielfältig:

- "(...) weil man das Publikum nicht verletzen will." [YB.4aU]
- "(...) um zu wissen, ob ich das richtig mach oder nicht, und ob ich wirklich was ändern kann oder eine Wirkung erzielen kann." [XA.3eU]
- "(...) weil ich immer wieder damit konfrontiert bin, dass es schon einen Unterschied macht. Wenn ich mit einem Kollegen in einer Statistik-Lehrveranstaltung gestanden bin, der sich schlechter auskennt als ich und kompetenter wahrgenommen wird (...)" [XH.1aU]
- "Also, über die Genderaspekte zu reflektieren, konkret würde ich wahrscheinlich zum ersten Mal erst dann, wenn eine Studierende oder ein Studierender herkommen würde und sagen würde, diese Beispiel ist nicht gendergerecht, (...)". [YC.1eF]
- Der Unterschied war in zwei Studiengänge, einer mit mehr Männern, einer mit mehr Frauen spürbar, "es ist einfach eine andere Stimmung, allein in der Gruppe und so weiter. Also, das was in der Präsenz ist, ist aber genauso eben auch online, (...)". [XG.2aF]
- "Ich halte es grundsätzlich für wichtig, dass man sozusagen sein eigenes Verhalten als Lehrender immer wieder reflektiert und insbesondere im Hinblick auf diese Genderaspekte, weil ich eben glaube, dass gerade wir Techniker ziemlich hinten nach sind, was auch daran liegen mag, dass wir wenig weibliches Publikum unter Anführungszeichen haben." [YF.3aF]
- Die Reflexion ist auch inhaltlich (mit dem Lehrveranstaltungsthema wissenschaftliches Arbeiten, Anm. d. Verf.ⁱⁿ) verschränkt "im Sinne von Angst nehmen" (...) "weil ich von meinen Pannen beim Forschen erzähl, (...) und das immer auch mitreibringe, wie es mir gegangen ist." [XE.3eFU]
- "Ich halte ich es für enorm bedeutend die Reflexion der lehrenden Rolle unter all diesen Aspekten regelmäßig durchzuführen, für die eigene Kompetenzentwicklung. Ich finde, es sollte mittelfristig dazukommen, dass dies als eine Qualitätssicherung der Lehrtätigkeit an Unis generell passiert (...)". [YD.3eU/aF]

Auch die Form, wie sich Lehrende die Selbstreflexion vorstellen könn(t)en ist vielfältig:

- "Was ich mit einer Freundin und Kollegin mach' ist, dass wir drüber reden was wir so machen." Neben informellen Gesprächen kann Reflexion aber auch "am ehesten in Diskussionen mit Leuten, die was ähnliches machen. (...) in einem Rahmen, wo man sich wohl fühlt" [XA.3eU] stattfinden.
- "Naja über 'Sich-Evaluieren-Lassen' (...). "Einfacher wäre es natürlich, wenn 50 oder 51% der Lehrkräfte Frauen wären, (...)" [YB.4aU]
- "(...) also ich bin jemand, der das über viele Jahre recht kontinuierlich macht, eine schriftliche Reflexion zu meinen Lehrveranstaltungen (...) Wenn ich da, was gerade den Gender- und Diversityaspekt betrifft, den ein oder andere Leitfaden zu Verfügung habe, ist das sicher nützlich, weil ich davon ausgehe, da ist der eine oder andere Aspekt dabei, den ich ansonsten nicht so im Fokus habe in der Reflexion, (...)". [YD.3eU/aF]
- "(...) direktes Feedback (durch die Studierenden, Anm. d. Verf.ⁱⁿ) natürlich auch." Und zur Selbstreflexion bräuchte ich "einfach eine Abcheckliste, wie verhalte ich mich selber und mich einfach eine Woche lang beobachten, (...)". [YF.3aF]
- "Na da glaub ich, müsste ich mich mit einer Liste hinsetzen, oder vielleicht auch mal, wenn das erlaubt ist, mit einem Aufnahmegerät in die Lehrveranstaltung gehen - in einer bestimmten Sequenz zumindest und dann schauen, wie hab ich reagiert auf eine Frage von einem Mann und wie auf eine Frage einer Frau." [XE.3eFU]
- "Wenn es so etwas gibt, wie zum Beispiel irgendwie so eine Checkliste, wo man sagt, auf was musst du achten, würde es mir natürlich helfen, da kann ich dann sagen, aha, siehst du an das habe ich gar nicht gedacht. Also man hat irgendwie so seinen eigenen blinden Fleck." [XG.2aF]
- "(...) wenn man da die Möglichkeit hat in einer Art Supervision oder auch einfach nur so angeleitet, vielleicht mit anderen gemeinsam. Aber auf jeden Fall finde ich es wichtig, dass jemand dabei ist, der wirklich kompetent ist in dem Themenbereich (...)". [XH.1aU]

Tab. 6.16: Zusammenfassende Ergebnisse zum Aspekt Reflexion

| | |
|--|-----------------------|
| AR) Reflexion des eigenen Lehrens unter einer Genderperspektive | praxisrelevant: JA(9) |
| Weibliche und männliche Lehrende hielten einstimmig die Reflexion ihrer Tätigkeit unter einer Genderperspektive gleichermaßen für sehr wichtig. Geschlechtsspezifische Unterschiede sind daher in diesem Zusammenhang nicht zu erkennen. | |
| In der (Selbst)Reflexion wird Gender als eigene wesentliche Dimension angesprochen. | |

Zusammenfassender Praxisrelevanz-Überblick

Unter Berücksichtigung der Tatsache, dass die Begründungen für die Praxiseinschätzungen äußerst unterschiedlich sind, zeigt sich auf Basis der vielen Detailantworten der Interviewpartner/innen folgender, zusammenfassender Überblick zur Praxisrelevanz der ausgewählten genderrelevanten Aspekte in der aktuellen Umsetzung von e-Learning an Hochschulen. Ergänzt wird die Tabelle mit einem Hinweis, ob geschlechtsspezifische Unterschiede bei der Einschätzung der allgemeinen Praxisrelevanz durch die 9 Befragten erkennbar waren und ob Gender als eigenständige Beurteilungsdimension angesprochen und für wichtig angesehen wurde.

Tab. 6.17: Zusammenfassender Überblick zu den abgefragten Regeln und Aspekten

| | Aspekt | Relevanz für Praxis | Gender als Dimension | Geschlechtsspez. Unterschiede |
|-----|--------------------|--|----------------------|-------------------------------|
| R1 | (An)Sprache | JA (9) | eigenständig wichtig | nein |
| R2 | Support | Ja (6), Jein(1), Nein(2) | nicht angeführt | ja*) |
| R3 | Navigation | JA (9) | nicht angeführt | nein |
| R4 | Kenntnisstände | Ja (5), Jein(2), Nein(2) | nicht angeführt | nein |
| R5 | Lernziel-Meta-Plan | JA (9) | nicht angeführt | nein |
| R6 | zeitlicher Umfang | Ja(2), Jein (4), Nein(2), kA(1) | nicht angeführt | evtl. ja**) |
| R7 | Lernkonzept | Ja (8), Nein(1) | u.a. auch wichtig | nein |
| R8 | Lernangebote | Ja (7), Jein(1), Nein(1) | eigenständig wichtig | nein |
| R9 | Kommunikation | Ja (7), Jein(1), Nein(1) | u.a. auch wichtig | nein |
| R10 | Zertifikat | Ja(3), Nein (5), okay(1) | nicht angeführt | nein |
| AE | Evaluation | Ja (8), Jein(1) | u.a. auch wichtig | nein |
| AR | Reflexion | JA (9) | eigenständig wichtig | nein |

*) für einige männliche Lehrende ist der (sozio-)technische Support unwichtiger.

***) für einige Frauen ist die Transparenz zum zeitlichen Umfang von Aufgaben evtl. wichtiger.

So unterschiedlich auch die Motive und Begründungen zur Praxisrelevanz der Regeln und Aspekte hinsichtlich gendergerechtem e-Teaching sind, so eindeutig ist doch, dass sie in der aktuellen Tätigkeit von e-Lehrenden an österreichischen Hochschulen als relevant und wichtig angesehen werden. Einzige Ausnahme bildet die Empfehlung, ein Zertifikat für die erfolgreiche Teilnahme am Lernangebot auszustellen. Hier sollte künftig stärker der Anerkennungsaspekt für erbrachte Leistung - und weniger den Beurteilungsaspekt von Zeugnissen - hervorgehoben werden. In den weiter hinten präsentierten Ergebnissen zur Frage der Vermittlungswünsche von Genderaspekten zeigt sich nämlich, dass Lehrende durchaus selbst den motivierenden Anerkennungsaspekt von Zertifikaten schätzen, wenn es darum geht, die eigenen, erworbenen Kompetenzen offiziell bestätigt zu bekommen.

Interessant ist vor allem auch die Tatsache, dass für weibliche und männliche Lehrende im Rahmen einer detaillierten Auseinandersetzung die ausgewählten Aspekte für eine gendergerechte Gestaltung von e-Learning-Angeboten gleichermaßen als praxisrelevant

eingeschätzt werden. Lediglich die Bedeutung von (sozio-)technischem Support scheint für einige Männer weniger wichtig zu sein. Die Begründungen dazu legen aber die Vermutung nahe, dass sich dieser Unterschied nicht so sehr auf dem Geschlecht der Befragten, sondern vielmehr auf die spezifischen Lehrsettings stützt. Der Umstand, dass zwei Frauen als einzige die Auskunft über den genauen zeitlichen Umfang von Lernaufgaben als relevant einschätzen, kann zwar nicht eindeutig als geschlechtsspezifisch bewertet werden, bestärkt aber die in der Theorie hervorgestrichene Tatsache, dass Frauen ein detaillierter Überblick und Planungssicherheit generell wichtiger sind, als Männern⁹³.

Die Analyse, inwieweit Gender überhaupt als Dimension beim Bewertung der Praxisrelevanz eine Rolle spielte, macht deutlich, dass die meisten Befragten:

- bei der Hälfte aller explizit als Aspekte für gendergerechtes e-Teaching präsentierten Empfehlungen die Genderdimension nicht oder nicht vordergründig im Rahmen ihrer Praxisreflexionen wahrgenommen haben.
- jene Aspekte, in denen ein Genderkontext wahrgenommen wird auch für sehr praxisrelevant halten.
- manche Aspekte (z.B. Lernziel-Meta-Plan, Navigation, Support), trotzdem für sie kein Genderkontext gesehen wird, in einer Art Berücksichtigung finden (würden), durch die sie gendergerechtes e-Teaching fördern.

Die [Fragestellung 2.1] - ob die Einschätzung der Praxisrelevanz von Genderaspekten davon abhängig ist, ob die Aspekte auch über die Genderperspektive hinweg als Verbesserung der Lehre gesehen werden - kann mit Ja beantwortet werden. Da bei einigen relevanten Aspekten (z.B. Lernziel-Meta-Plan, Transparenz zum zeitlichen Umfang, ...) kein Genderkontext bewusst wahrgenommen wird, sollte vielleicht bei einigen Empfehlungen die Genderrelevanz klarer herausgestrichen werden. Denn ein bewusstes Wahrnehmen der Genderdimension eines Aspekts erhöht auch die Einschätzung der Bedeutung für die eigene e-Teaching-Praxis - in der Folge könnte dann auch der Wille zur Umsetzung dieses Aspekts steigen.

⁹³ Zur Konkretisierung dieser geschlechtsspezifischen Tendenzen sollten auch die Ergebnisse der folgenden Relevanz- und Interessens-Reihungen zu den 12 Aspekten Beachtung finden.

6.3 Gewichtung der Genderaspekte untereinander

Im Rahmen des Interviews wurden die Lehrenden im Anschluss an die detaillierte, qualitative Einschätzung der ausgewählten Genderaspekte hinsichtlich ihrer Praxisrelevanz gebeten, die nun kennengelernten und reflektierten Aspekte zu reihen und zu gewichten. Die Reihung erfolgte von 1 bis 12 im Sinne von, 1 ist der relevanteste/interessanteste Aspekt von allen, bis 12, der unrelevanteste/uninteressanteste von allen. Die Gewichtung der Aspekte wurde nach einer Skala von 1 bis 5 vorgenommen, wobei 1 für "sehr relevant/sehr interessant", 2 für "relevant/interessant", 3 für "eher relevant/eher interessant", 4 für "eher nicht relevant/eher uninteressant" und 5 für "nicht relevant/uninteressant" standen.

In die Auswertung dieser 1-12-Reihungen und 1-5-Gewichtungen konnten nur die Ergebnisse von 8 Interviews (4 mit Frauen und 4 mit Männern) aufgenommen werden, da dieser Arbeitsschritt bei einem Interview wie bereits erwähnt u.a. wegen starkem Wind abgebrochen werden musste.

Die in diesem Kapitel präsentierten Ergebnisse können als interessante Details und Anzeichen für Tendenzen im Rahmen der persönlichen Einschätzung von Genderinteressierten, umsetzungswilligen e-Lehrenden an österreichischen Universitäten und Fachhochschulen angesehen werden. Für eine weitreichendere Interpretation der Ergebnisse ist die Datengrundlage zu gering.

Der 10+2-Punkte-Plan - neu gereiht

Die 1-12-Reihung hinsichtlich der Praxisrelevanz der 10 Regeln für ein genderbewusstes Lernmodul und der 2 ergänzenden Aspekte Evaluation und Reflexion hat Folgendes ergeben:

Tab. 6.18: 1-12-Reihung der Aspekte hinsichtlich deren Praxisrelevanz

| | Relevanz 1-12 | | | | | | | | Frauen | Männer | Gesamt | Uni | FH |
|------------|---------------|------|------|--------|---------|------|------|------|--------|--------|--------------|-------|------|
| | XA.U | YB.U | YC.F | YD.U*) | XE.F**) | YF.F | XG.F | XH.U | ØX | ØY | ØXY | ØUni | ØFH |
| R1 | 2 | 11 | 2 | 5 | 4 | 1 | 6 | 4 | 4 | 4,75 | 4,375 | 5,5 | 3,25 |
| R2 | 9 | 4 | 11 | 4 | 8 | 12 | 9 | 8 | 8,5 | 7,75 | 8,125 | 6,25 | 10 |
| R3 | 8 | 6 | 8 | 9 | 7 | 10 | 11 | 1 | 6,75 | 8,25 | 7,5 | 6 | 9 |
| R4 | 10 | 7 | 7 | 8 | 9 | 11 | 10 | 3 | 8 | 8,25 | 8,125 | 7 | 9,25 |
| R5 | 5 | 5 | 9 | 2 | 2 | 6 | 3 | 12 | 5,5 | 5,5 | 5,5 | 6 | 5 |
| R6 | 6 | 8 | 12 | 10 | 3 | 7 | 4 | 11 | 6 | 9,25 | 7,625 | 8,75 | 6,5 |
| R7 | 3 | 1 | 3 | 7 | 1 | 2 | 1 | 5 | 2,5 | 3,25 | 2,875 | 4 | 1,75 |
| R8 | 1 | 2 | 1 | 6 | 5 | 3 | 2 | 9 | 4,25 | 3 | 3,625 | 4,5 | 2,75 |
| R9 | 4 | 3 | 4 | 1 | 5 | 9 | 5 | 7 | 5,25 | 4,25 | 4,75 | 3,75 | 5,75 |
| R10 | 12 | 12 | 10 | 11 | 10 | 8 | 7 | 10 | 9,75 | 10,25 | 10 | 11,25 | 8,75 |
| AE | 11 | 10 | 5 | 12 | 10 | 5 | 8 | 6 | 8,75 | 8 | 8,375 | 9,75 | 7 |
| AR | 7 | 9 | 6 | 3 | 6 | 4 | 8 | 2 | 5,75 | 5,5 | 5,625 | 5,25 | 6 |

*) YD.3eU/aF wird als e-Lehrender an einer Uni gewertet, da er an der FH keine Studierenden unterrichtet.

**) XE.3eFU wird als e-Lehrende an Fachhochschulen gewertet, da sie überwiegend an FHs unterrichtet.

Doppelwerte bei XE und XG ergeben sich dadurch, dass sich die Befragten eindeutig für die Gleichwertigkeit der bezeichneten Aspekte aussprachen.

Interessanterweise zeigt sich innerhalb vieler Aspekte eine außergewöhnlich große Streubreite der Angaben. Die gendersensible (An-)Sprache (R1) wird beispielsweise von einem Lehrenden als wichtigster, praxisrelevanter Aspekt von allen (Wert 1) angesehen, und für einen anderen ist nur noch das Zertifikat unwichtigster als die gendersensible Sprache (Wert 11). Aufgrund der geringen Stichprobengröße wird dazu jedoch keine Interpretation getätigt. Erwähnt wird aber nochmals, dass sowohl bei der Frage nach der Praxisrelevanz für eigene e-Learning-Lehrveranstaltungen, wie auch bei der Frage nach dem persönlichen Interesse zu den ausgewählten Aspekten, weder vorgegeben noch erhoben wurde, worauf die Befragten ihre Einschätzung und ihr Interesse begründen.

Aus den Mittelwerten der Ergebnissen der 1-12-Reihung in der Tabelle kann der 10-Punkte-Plan inklusive der 2 Ergänzungsaspekten nun folgendermaßen neu gereiht und dabei die Bedeutung der Aspekte hinsichtlich der praktischen Umsetzung veranschaulicht werden:

Tab. 6.19: 10+2-Punkte-Plan hinsichtlich Praxisrelevanz gereiht

| | 10+2-Punkte Praxis-Relevanzplan | 10+2-Punkte Relevanzplan von Frauen | 10+2-Punkte Relevanzplan von Männern | 10+2-Punkte Relevanzplan von Unis | 10+2-Punkte Relevanzplan von FHs |
|-----|--|---|--|---|--|
| 1. | Lernkonzept (R7) | Lernkonzept (R7) | Lernangebote (R8) | Kommunikation (R9) | Lernkonzept (R7) |
| 2. | Lernangebote (R8) | (An-)Sprache (R1) | Lernkonzept (R7) | Lernkonzept (R7) | Lernangebote (R8) |
| 3. | (An-)Sprache (R1) | Lernangebote (R8) | Kommunikation (R9) | Lernangebote (R8) | (An-)Sprache (R1) |
| 4. | Kommunikation (R9) | Kommunikation (R9) | (An-)Sprache (R1) | Reflexion (AR) | Lernziel-Meta-Plan (R5) |
| 5. | Lernziel-Meta-Plan (R5) | Lernziel-Meta-Plan (R5) | Lernziel-Meta-Plan (R5) | (An-)Sprache (R1) | Kommunikation (R9) |
| 6. | (Selbst)Reflexion (AR) | Reflexion (AR) | Reflexion (AR) | Navigation (R3) | Reflexion (AR) |
| 7. | Navigation (R3) | zeitl. Umfang (R6) | Support (R2) | Lernziel-Meta-Plan (R5) | zeitl. Umfang (R6) |
| 8. | zeitlicher Umfang (R6) | Navigation (R3) | Evaluation (AE) | Support (R2) | Evaluation (AE) |
| 9. | Support (R2) | Kenntnisstände (R4) | Navigation (R3) | Kenntnisstände (R4) | Zertifikat (R10) |
| 10. | Kenntnisstände (R4) | Support (R2) | Kenntnisstände (R4) | zeitl. Umfang (R6) | Navigation (R3) |
| 11. | Evaluation (AE) | Evaluation (AE) | zeitl. Umfang (R6) | Evaluation (AE) | Kenntnisstände (R4) |
| 12. | Zertifikat (R10) | Zertifikat (R10) | Zertifikat (R10) | Zertifikat (R10) | Support (R2) |

Diese neue Reihung zeigt auch, dass die befragten Frauen und Männer den Aspekten im Rahmen ihrer e-Teaching-Praxis annähernd ähnliche Bedeutung zumessen. Lediglich Support (R2) und Evaluation (AE) sind den männlichen e-Lehrenden erheblich wichtiger als den weiblichen Befragten. Diesen sind wiederum die gendersensible (An-)Sprache (R1) und die Transparenz zum zeitlichen Umfang (R6) wichtiger als den männlichen Befragten.

Weitaus mehr Unterschiede in der Praxisrelevanz der Aspekte zeigen sich durchschnittlich zwischen Uni-Lehrenden und FH-Lehrenden. Lediglich die praxisrelevantesten Aspekte, wie ein genderbewusstes Lernkonzept (R7), vielseitige Lernangebote (R8) und vielfältige

Kommunikationsangebote (R9) haben annähernd gleiche Bedeutung. Uni-Lehrenden sind die (Selbst)Reflexion (AR), die Navigation (R3), der Support (R2) und die unterschiedlichen Kenntnisstände der Studierenden (R4) wesentlich wichtiger, als ihren FH-Kolleg/innen. Für deren e-Teaching-Praxis sind wiederum die gendergerechte (An-)Sprache (R1), der Lernziel-Meta-Plan (R5), die Transparenz zum zeitlichen Umfang (R6), die Evaluation (AE) und ein Zertifikat (R10) wichtiger, als den befragten Uni-Lehrenden.

Die Interviewpartner/innen wurden ebenfalls gebeten die 1-12-Reihung der ausgewählten Aspekte für gendergerechtes e-Learning hinsichtlich des eigenen persönlichen Interesses zu reihen. Der interessanteste Aspekt von allen sollte an 1. Stelle gereiht werden, der uninteressanteste Genderaspekt von allen an die 12. Stelle.

Die folgende Tabelle zeigt das Ergebnis dieser Aufgabe:

Tab. 6.20: 1-12-Reihung hinsichtlich persönlichem Interesse

| | Interesse 1-12 | | | | | | | | Frauen | Männer | Gesamt | Unis | FHs |
|------------|----------------|------|------|--------|---------|------|------|------|--------|--------|--------------|---------|-----|
| | XA.U | YB.U | YC.F | YD.F*) | XE.F**) | YF.F | XG.F | XH.U | ØX | ØY | ØXY | ØUni | ØFH |
| R1 | 1 | 12 | 3 | 6 | 8 | 10 | 3 | 11 | 5,75 | 7,75 | 6,75 | 8 | 6 |
| R2 | 11 | 5 | 9 | 7 | 5 | 9 | 11 | 6 | 8,25 | 7,5 | 7,875 | 7,33333 | 8,2 |
| R3 | 9 | 10 | 8 | 10 | 12 | 4 | 12 | 5 | 9,5 | 8 | 8,75 | 8 | 9,2 |
| R4 | 10 | 4 | 7 | 4 | 6 | 8 | 10 | 8 | 8,5 | 5,75 | 7,125 | 7,33333 | 7 |
| R5 | 6 | 11 | 10 | 8 | 10 | 12 | 9 | 11 | 9 | 10,25 | 9,625 | 9,33333 | 9,8 |
| R6 | 7 | 7 | 12 | 9 | 7 | 11 | 4 | 11 | 7,25 | 9,75 | 8,5 | 8,33333 | 8,6 |
| R7 | 4 | 1 | 4 | 5 | 2 | 1 | 5 | 2 | 3,25 | 2,75 | 3 | 2,33333 | 3,4 |
| R8 | 2 | 9 | 1 | 2 | 1 | 3 | 6 | 7 | 4 | 3,75 | 3,875 | 6 | 2,6 |
| R9 | 3 | 8 | 2 | 3 | 3 | 7 | 7 | 4 | 4,25 | 5 | 4,625 | 5 | 4,4 |
| R10 | 12 | 6 | 11 | 11 | 11 | 5 | 8 | 12 | 10,75 | 8,25 | 9,5 | 10 | 9,2 |
| AE | 8 | 2 | 5 | 12 | 9 | 6 | 1 | 3 | 5,25 | 6,25 | 5,75 | 4,33333 | 6,6 |
| AR | 5 | 3 | 6 | 1 | 4 | 2 | 2 | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |

*) YD.3eU/aF wird hier als FH-Angestellter gewertet, da er seine Angaben zum persönlichen Interesse auf sein Angestelltenverhältnis an einer Fachhochschule bezog.

**) XE.3eFU wird als e-Lehrende an Fachhochschulen gewertet, da sie überwiegend an FHs unterrichtet.

Die Mehrfachwerte bei XH ergeben sich dadurch, dass sich die Befragte eindeutig für die Gleichwertigkeit der bezeichneten Aspekte aussprach.

Auch bei der 1-12-Reihung der Aspekte zeigt sich die enorme Streubreite der individuellen Interessen innerhalb eines Genderaspektes. Gendersensible (An-)Sprache findet eine Uni-Lehrende am interessantesten von allen (Wert 1), während dies für einen Uni-Lehrender den uninteressantesten Aspekt (Wert 12) darstellt.

Aus den Mittelwerten der Ergebnissen kann der 10+2-Punkte-Plan nun ebenfalls neu gereiht werden. Indem diesmal das Interesse als Kriterium für die Präsentation der Genderaspekte herangezogen wird, kann ein derartiger Interessensplan zum Beispiel zur Bewerbung einer Informationsbroschüre oder Weiterbildungsveranstaltung zu gendergerechtem e-Teaching herangezogen werden.

Tab. 6.21: 10+2-Punkte-Plan hinsichtlich persönlichem Interesse gereiht

| | 10+2-Punkte Interessensplan | 10+2-Punkte Interessensplan von Frauen | 10+2-Punkte Interessensplan von Männern | 10+2-Punkte Interessensplan von Unis | 10+2-Punkte Interessensplan von FHs |
|-----|--|---|--|---|--|
| 1. | Lernkonzept (R7) | Reflexion (AR) | Lernkonzept (R7) | Lernkonzept (R7) | Lernangebote (R8) |
| 2. | (Selbst)Reflexion (AR) | Lernkonzept (R7) | Reflexion (AR) | Reflexion (AR) | Reflexion (AR) |
| 3. | Lernangebote (R8) | Lernangebote (R8) | Lernangebote (R8) | Evaluation (AE) | Lernkonzept (R7) |
| 4. | Kommunikation (R9) | Kommunikation (R9) | Kommunikation (R9) | Kommunikation (R9) | Kommunikation (R9) |
| 5. | Evaluation (AE) | Evaluation (AE) | Kenntnisstände (R4) | Lernangebote (R8) | (An-)Sprache (R1) |
| 6. | (An-)Sprache (R1) | (An-)Sprache (R1) | Evaluation (AE) | Kenntnisstände (R4) | Evaluation (AE) |
| 7. | Kenntnisstände (R4) | zeitl. Umfang (R6) | Support (R2) | Support (R2) | Kenntnisstände (R4) |
| 8. | Support (R2) | Support (R2) | (An-)Sprache (R1) | Navigation (R3) | Support (R2) |
| 9. | zeitlicher Umfang (R6) | Kenntnisstände (R4) | Navigation (R3) | (An-)Sprache (R1) | zeitl. Umfang (R6) |
| 10. | Navigation (R3) | Lernziel-Meta- Plan (R5) | Zertifikat (R10) | zeitl. Umfang (R6) | Navigation (R3) |
| 11. | Zertifikat (R10) | Navigation (R3) | zeitl. Umfang (R6) | Lernziel-Meta- Plan (R5) | Zertifikat (R10) |
| 12. | Lernziel-Meta-Plan (R5) | Zertifikat (R10) | Lernziel-Meta- Plan (R5) | Zertifikat (R10) | Lernziel-Meta- Plan (R5) |

Diese neue Reihung zeigt, dass die thematischen Hauptinteressen - Lernkonzept (R7), Reflexion (AR), Lernangebote (R8), Kommunikationsangebote (R9) und Evaluation (AE) - von Frauen und Männern hinsichtlich gendergerechtem e-Teaching annähernd gleich sind. Die weiblichen e-Lehrende interessieren sich aber weitaus mehr für die gendersensible (An-)Sprache (R1), die Transparenz zum zeitlichen Umfang von Einzelaufgaben (R6) und den Lernziel-Meta-Plan (R5) als ihre Kollegen. Die Berücksichtigung von unterschiedlichen Kenntnisständen der Studierenden (R4), die Navigation (R3) und ein Zertifikat (R10) finden hingegen die befragten männlichen Lehrenden interessanter.

Betrachtet man die Unterschiede der Interessensreihung zwischen Uni- und FH-Lehrenden zeigt sich, dass sich bereits die Hauptinteressen unterscheiden, indem etwa für die befragten FH-Lehrenden die vielfältigen Lernangebote (R8) am interessantesten sind. Bei den Uni-Lehrenden ist dieser Aspekt erst an 5. Stelle gereiht. Ihnen ist aber die Evaluation von e-Learning-Angeboten (AE) wesentlich wichtiger, als ihren FH-Kolleg/innen. Weiters ist eine gute (zeitsparende) Navigation (R3) im universitären e-Teaching wichtiger, als an Fachhochschulen.

Vergleicht man nun die Reihung des Praxis-Relevanzplan mit der des Interessensplans, so zeigen sich klare, gemeinsame Themen-Favoriten, die einerseits für Lehrende interessant, aber auch für die Umsetzung relevant sind:

Tab. 6.22: 10+2-Punkte-Plan - Vergleich von Praxisrelevanz und Interessen

| | 10+2-Punkte Praxis-Relevanzplan | 10+2-Punkte Interessensplan |
|-----|------------------------------------|--------------------------------|
| 1. | Lernkonzept (R7) | Lernkonzept (R7) |
| 2. | Lernangebote (R8) | (Selbst)Reflexion (AR) |
| 3. | (An-)Sprache (R1) | Lernangebote (R8) |
| 4. | Kommunikation (R9) | Kommunikation (R9) |
| 5. | Lernziel-Meta-Plan (R5) | Evaluation (AE) |
| 6. | (Selbst)Reflexion (AR) | (An-)Sprache (R1) |
| 7. | Navigation (R3) | Kenntnisstände (R4) |
| 8. | zeitlicher Umfang (R6) | Support (R2) |
| 9. | Support (R2) | zeitlicher Umfang (R6) |
| 10. | Kenntnisstände (R4) | Navigation (R3) |
| 11. | Evaluation (AE) | Zertifikat (R10) |
| 12. | Zertifikat (R10) | Lernziel-Meta-Plan (R5) |

Thematische Informations- oder Weiterbildungsangebote, welche die Aspekte genderbewusstes, didaktisches Lernkonzept (R7), vielseitige Lernangebote (R8), vielfältige Kommunikationsangebote (R9), (Selbst)Reflexion (AR) und gendersensible Ansprache (R1) behandeln, können somit nicht nur auf ein breites Interesse von umsetzungswilligen e-Lehrenden hoffen, sondern weisen auch wesentliche Bedeutung in der e-Teaching-Praxis auf. Gelingt es, umsetzungswilligen e-Lehrende zu ihren Interessen auch das nötige Wissen und eine konkrete Handlungskompetenz zu vermitteln, so können Genderaspekte mit hoher Bedeutung für die Praxis, direkt auf Lehrveranstaltungsebene von den Lehrenden selbst in die e-Lehre an Hochschulen integriert werden.

Detaileinblicke zur Praxisrelevanz der Genderaspekte

Nachdem die Interviewpartner/innen die einzelnen Aspekte für gendergerechtes e-Teaching im Verhältnis zueinander gereiht haben, wurden sie gebeten, die Aspektkärtchen allgemein einer Skala von 1 bis 5 zuzuordnen. Dabei stand 1 für "sehr relevant für die eigene Praxis" bis hin zu 5 "nicht relevant". Diese Gewichtung der 12 Genderaspekte diente dazu, die Einzelbewertung der Aspekte aus der Praxisrelevanz später mit der selben Bewertung hinsichtlich persönlichem Interesse zu vergleichen und Zusammenhänge zwischen Interesse und Brauchbarkeit zu erkennen.

Die 1-5-Gewichtung der einzelnen Genderaspekte hinsichtlich der Bedeutung ihrer Relevanz für die e-Teaching-Praxis der befragten e-Lehrenden, brachte folgendes Ergebnis:

Tab. 6.23: 1-5-Gewichtung hinsichtlich der Praxisrelevanz der 8 befragten e-Lehrenden

| | Relevanz 1-5 | | | | | | | | Frauen ØX | Männer ØY | Gesamt ØXY | Unis ØUni | FHs ØFH |
|------------|--------------|------|------|------|------|------|------|------|--------------|--------------|---------------|--------------|------------|
| | XA.U | YB.U | YC.F | YD.U | XE.F | YF.F | XG.F | XH.U | | | | | |
| R1 | 1 | 3 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1,5 | 1,75 | 1,625 | 1,75 | 1,5 |
| R2 | 4 | 1 | 4 | 1 | 3 | 5 | 3 | 2 | 3 | 2,75 | 2,875 | 2 | 3,75 |
| R3 | 2 | 2 | 4 | 3 | 3 | 5 | 4 | 1 | 2,5 | 3,5 | 3 | 2 | 4 |
| R4 | 4 | 2 | 2 | 3 | 3 | 5 | 3 | 1 | 2,75 | 3 | 2,875 | 2,5 | 3,25 |
| R5 | 2 | 2 | 4 | 1 | 2 | 2 | 2 | 5 | 2,75 | 2,25 | 2,5 | 2,5 | 2,5 |
| R6 | 3 | 2 | 4 | 4 | 2 | 2 | 3 | 5 | 3,25 | 3 | 3,125 | 3,5 | 2,75 |
| R7 | 1 | 1 | 3 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1,5 | 1,5 | 1,5 |
| R8 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1,25 | 1,25 | 1,25 | 1,5 | 1 |
| R9 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | 3 | 2 | 1,75 | 1,75 | 1,75 | 1,25 | 2,25 |
| R10 | 5 | 3 | 4 | 5 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3,25 | 3,75 | 3,5 | 4 | 3 |
| AE | 3 | 3 | 3 | 5 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2,25 | 3,25 | 2,75 | 3,25 | 2,25 |
| AR | 2 | 3 | 3 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1,5 | 2 | 1,75 | 1,75 | 1,75 |

(Skala: 1=sehr relevant; 2=relevant; 3=eher relevant, 4=eher nicht relevant, 5=nicht relevant)

Es zeigte sich, dass von den ausgewählten 12 Aspekten beinahe die Hälfte (5 Aspekte) als sehr relevant bzw. relevant für aktives e-Teaching an Hochschulen einzustufen sind: Allen voran werden die vielseitigen, flexiblen, interaktiven und lebensnahen Lernangebote (R8) von Praktiker/innen als sehr wichtig beurteilt. Gleich darauf das genderbewusste, didaktische Lernkonzept mit seiner Methodenvielfalt (R7) und die durchgängige gendersensible (An-)Sprache der Lernenden (R1). Mit den vielfältigen Kommunikationsangeboten (R9) und der (Selbst)Reflexion der eigenen Lehrendenrolle unter einer Genderperspektive (AR) sind damit die selben Aspekte als wichtigste für die Praxis bewertet worden, wie sie auch bei der 1-12-Reihung untereinander als Topthemen identifiziert werden konnten. Interessant ist auch, dass das absolute Schlusslicht aller Genderaspekte - das Zertifikat für eine erfolgreiche Teilnahme (R10) - in der Einzelbewertung mit einem Mittelwert von 3,5 als gar nicht mal so unwichtig angesehen wird.

Betrachtet man die Beurteilung der Praxisrelevanz der 12 Genderaspekte im Detail, so zeigt sich Folgendes:

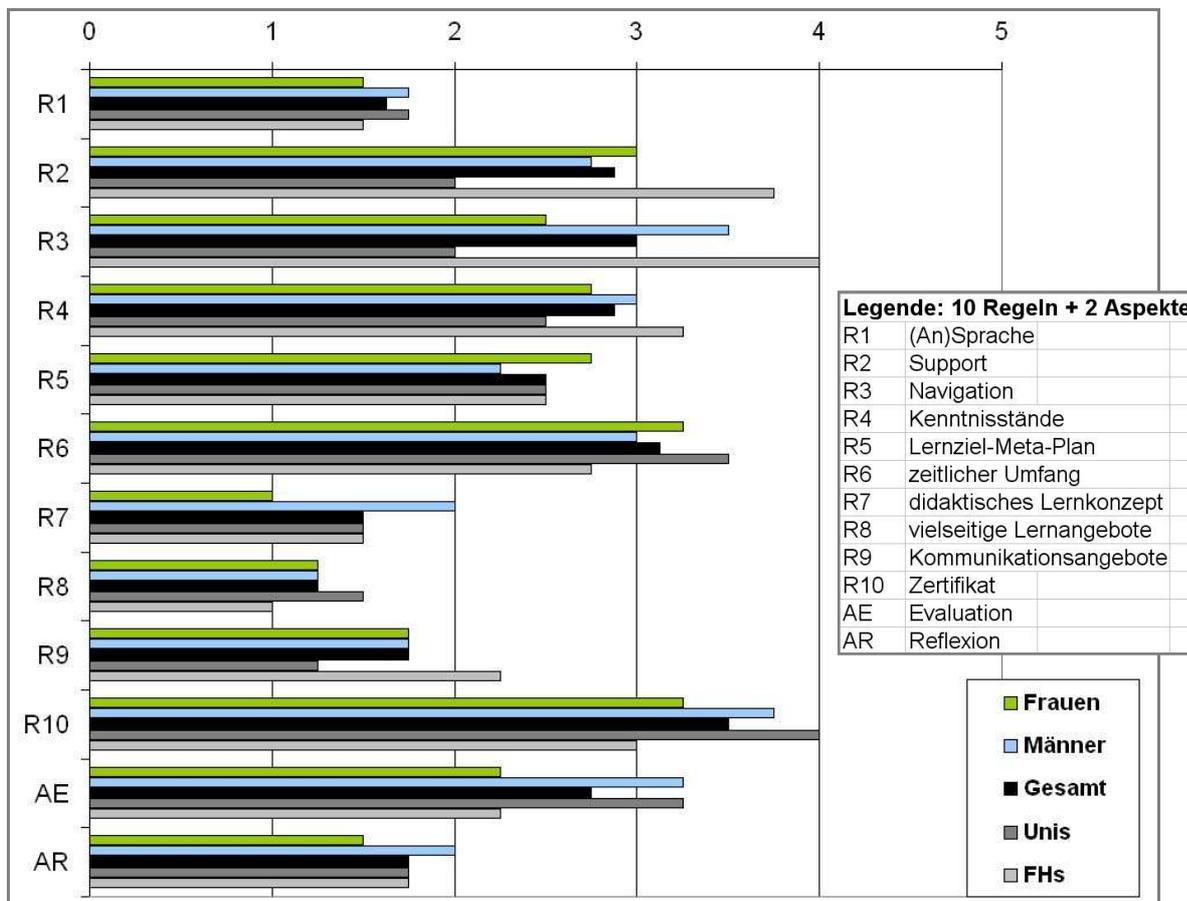


Abb. 6.a: Details zur Gewichtung der Aspekte hinsichtlich der Relevanz für die e-Teaching-Praxis (Skala: 1=sehr relevant; 2=relevant; 3=eher relevant 4=eher nicht relevant 5=nicht relevant)

Bei den Toprelevanz-Aspekten gibt es keine geschlechtsspezifischen Bedeutungsunterschiede bei der gendersensiblen (An-)Sprache (R1), den vielseitigen Lernangeboten (R8) und den vielfältigen Kommunikationsangeboten (R9). Ein genderbewusstes Lernkonzept (R7) ist hingegen weiblichen Lehrenden erheblich wichtiger als den männlichen. Auch die (Selbst)Reflexion (AR) finden sie etwas wichtiger für die eigene e-Teaching-Praxis als es ihre Kollegen tun. Hinsichtlich der Uni- bzw. der FH-Praxis zeigt sich, dass auch hier viele Topthemen gleich wichtig sind. Die gendersensible (An-)Sprache (R1), das Lernkonzept (R7) und die (Selbst)Reflexion (AR) sind sowohl Uni-Lehrenden als auch FH-Lehrenden bei ihrer e-Teaching-Tätigkeit wichtig. Während die vielfältigen Kommunikationsangebote (R9) laut Einschätzung der 8 Befragten an Universitäten erheblich wichtiger sind als an Fachhochschulen, haben dort die vielseitigen Lernangebote (R8) eine höhere Bedeutung.

Weiters interessant, dass weiblichen Lehrenden eine gute (zeitsparende) Navigation (R3) und die Evaluation (AE) doch erheblich wichtiger in der Praxis erscheint, als den männlichen. Diese messen hingegen dem übersichtlichen Einblick im Rahmen des Lernziel-Meta-Plans

(R5) mehr Praxisbedeutung zu als ihre befragten Kolleginnen. Informationsangebote und Weiterbildungsangebote für Uni-Lehrende sollten auch die weitaus höhere Praxisrelevanz der Aspekte (sozio-)technischer Support (R2), gute Navigation (R3) und die unterschiedlichen Kenntnisstände der Studierenden (R4) von universitäten e-Learning-Angeboten berücksichtigen. An Fachhochschulen werden hingegen dem Zertifikat (R10) und der Evaluation (AE) höhere Bedeutung zugeschrieben als an Unis.

Detaileinblicke zum Interessantheitsgrad der Genderaspekte

Die Interviewpartner/innen wurden gebeten, im Hinblick auf das persönliche Interesse die Aspektkärtchen einer Skala von 1 bis 5 zuzuordnen. Dabei stand 1 für "sehr interessant für mich persönlich" bis hin zu 5 "für mich völlig uninteressant". Diese Gewichtung der 12 Genderaspekte diente dazu, einerseits jene Themen zu identifizieren, für die sich die befragten, umsetzungswilligen e-Lehrenden interessieren und deshalb vielleicht gute Hauptthemen für Informations- und Weiterbildungsangebote zu gendergerechtem e-Learning darstellen. Andererseits werden die Ergebnisse auch mit den Einzelbewertung zur Praxisrelevanz verglichen, um der Frage nachzugehen, ob praxisrelevante Aspekte auch interessanter für die Lehrenden sind.

Die 1-5-Gewichtung der einzelnen Genderaspekte hinsichtlich dem persönlichen Interesse der 8 befragten e-Lehrenden, brachte folgendes Ergebnis:

Tab. 6.24: 1-5-Gewichtung hinsichtlich persönlichem Interesse von 8 befragten e-Lehrenden

| | Interesse 1-5 | | | | | | | | Frauen | Männer | Gesamt | Unis | FHs |
|-----|---------------|------|------|--------|---------|------|------|------|--------|--------|--------|--------|-----|
| | XA.U | YB.U | YC.F | YD.F*) | XE.F**) | YF.F | XG.F | XH.U | ØX | ØY | ØXY | ØUni | ØFH |
| R1 | 1 | 3 | 1 | 3 | 2 | 4 | 3 | 4 | 2,5 | 2,75 | 2,625 | 2,6667 | 2,6 |
| R2 | 5 | 1 | 2 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3,75 | 2,5 | 3,125 | 3 | 3,2 |
| R3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 2 | 5 | 2 | 3,25 | 3,25 | 3,25 | 3 | 3,4 |
| R4 | 3 | 2 | 2 | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2,5 | 2,6667 | 2,4 |
| R5 | 3 | 4 | 3 | 3 | 2 | 5 | 4 | 4 | 3,25 | 3,75 | 3,5 | 3,6667 | 3,4 |
| R6 | 4 | 3 | 3 | 4 | 2 | 5 | 1 | 4 | 2,75 | 3,75 | 3,25 | 3,6667 | 3 |
| R7 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1,25 | 1,125 | 1 | 1,2 |
| R8 | 1 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | 1,5 | 1,5 | 1,5 | 2,3333 | 1 |
| R9 | 1 | 3 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1,5 | 1,75 | 1,625 | 2 | 1,4 |
| R10 | 5 | 2 | 3 | 5 | 3 | 2 | 2 | 4 | 3,5 | 3 | 3,25 | 3,6667 | 3 |
| AE | 2 | 1 | 1 | 5 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2,25 | 2,125 | 1,6667 | 2,4 |
| AR | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1,25 | 1 | 1,125 | 1 | 1,2 |

(Skala: 1=sehr interessant; 2=interessant; 3=eher interessant; 4=eher uninteressant; 5=uninteressant)

*) YD.3eU/aF wird hier als FH-Angestellter gewertet, da er seine Angaben zum persönlichen Interesse auf sein Angestelltenverhältnis an einer Fachhochschule bezog.

**) XE.3eFU wird als e-Lehrende an Fachhochschulen gewertet, da sie überwiegend an FHs unterrichtet.

Es zeigte sich, dass von den ausgewählten 12 Aspekten ein Drittel (4 Aspekte) als sehr interessant bzw. interessant für die aktiven e-Lehrenden an Hochschulen sind: Das genderbewusste, didaktische Lernkonzept mit seiner Methodenvielfalt (R7) und (Selbst)Reflexion der eigenen Lehrendenrolle unter einer Genderperspektive (AR) sind dabei als die interessantesten Themen genannt. Die befragten e-Lehrenden interessieren sich weiters für die vielseitigen, flexiblen, interaktiven und lebensnahen Lernangebote (R8) und

die vielfältigen Kommunikationsangeboten (R9). Mit einem hohen Interessenswert von 2,1 sollte auch die Evaluation von Lehrveranstaltungen unter einer Genderperspektive (AE) in die Vermittlung von Informationen und Kompetenzen hinsichtlich gendergerechtem e-Teaching aufgenommen werden. Mit einem Wert von 2,6 ist die gendersensible (An-)Sprache (R1) immer noch ein recht interessantes Thema für Lehrende und sollte daher in allen Vermittlungsmaßnahmen einen wichtigen Platz einnehmen. Schlusslicht in bei den Themeninteressen bildet die Transparenz und Übersicht zum Lernziel-Meta-Plan von e-Learning-Angeboten an Hochschulen.

Betrachtet man die Interessensbekundungen zu den 12 Genderaspekten im Detail, so zeigt sich Folgendes:

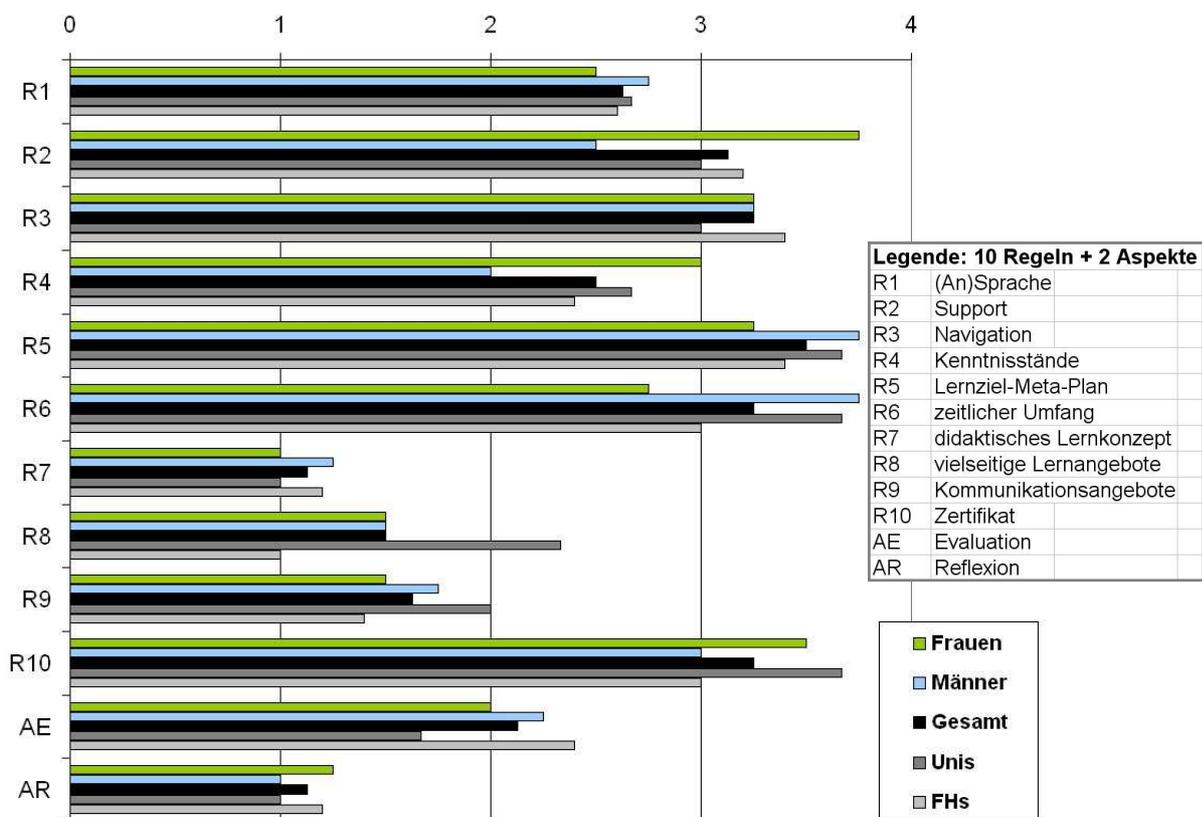


Abb. 6.b: Details zur Gewichtung der Aspekte hinsichtlich persönlichem Interesse (Skala: 1=sehr interessant; 2=interessant; 3=eher interessant; 4=eher uninteressant; 5=uninteressant)

Bei den Hauptinteressensthemen zeigen sich keine geschlechterspezifischen Unterschiede zwischen den befragten, weiblichen und männlichen Lehrenden. Das genderbewusste Lernkonzept (R7), die (Selbst)Reflexion (AR), die vielseitigen Lernangebote (R8), die vielfältigen Kommunikationsangebote (R9) und die Evaluation (AE) bei der Gestaltung von gendergerechten e-Learning-Angeboten, finden die 8 befragten Lehrenden gleichermaßen interessant. Während das Interesse am Lernkonzept (R7) und an der (Selbst)Reflexion (AR) bei Uni- und FH-Lehrenden gleich hoch ist, finden FH-Lehrende vielseitige Lernangebote (R8) und vielfältige Kommunikationsangebote (R9) erheblich interessanter als ihre Kolleg/innen, die an Universitäten unterrichten. Diese interessieren sich dafür mehr für die

Evaluation von Lehrveranstaltungen unter einer Genderperspektive (AE) als jene, die an Fachhochschulen unterrichten.

Betrachtet man die anderen Aspekte genauer, zeigt sich, dass es sonst kaum Interessensunterschiede bei Uni- und FH-Lehrenden gibt. Nur die Transparenz des zeitlichen Aufwands (R6) und ein Zertifikat (R10) interessiert Lehrende an Fachhochschulen stärker, als ihre Uni-Kolleg/innen.

Größere geschlechtsspezifische Interessensunterschiede zeigen sich beim (sozio-)technischen Support (R2) und der Berücksichtigung der verschiedenen Kenntnisstände der Studierenden (R4) - diese sind für männliche Lehrende erheblich interessanter als für ihre Kolleginnen. Genauso wie sie das Zertifikat (R10) etwas interessanter beurteilen, als die weiblichen Lehrenden. Diese interessieren sich dafür weitaus mehr für die Transparenz zum zeitlichen Umfang von Lernaufgaben (R6) und etwas mehr für den Lernziel-Meta-Plan (R5) als ihre lehrenden Kollegen.

Aspekte zwischen Praxisrelevanz und Interesse

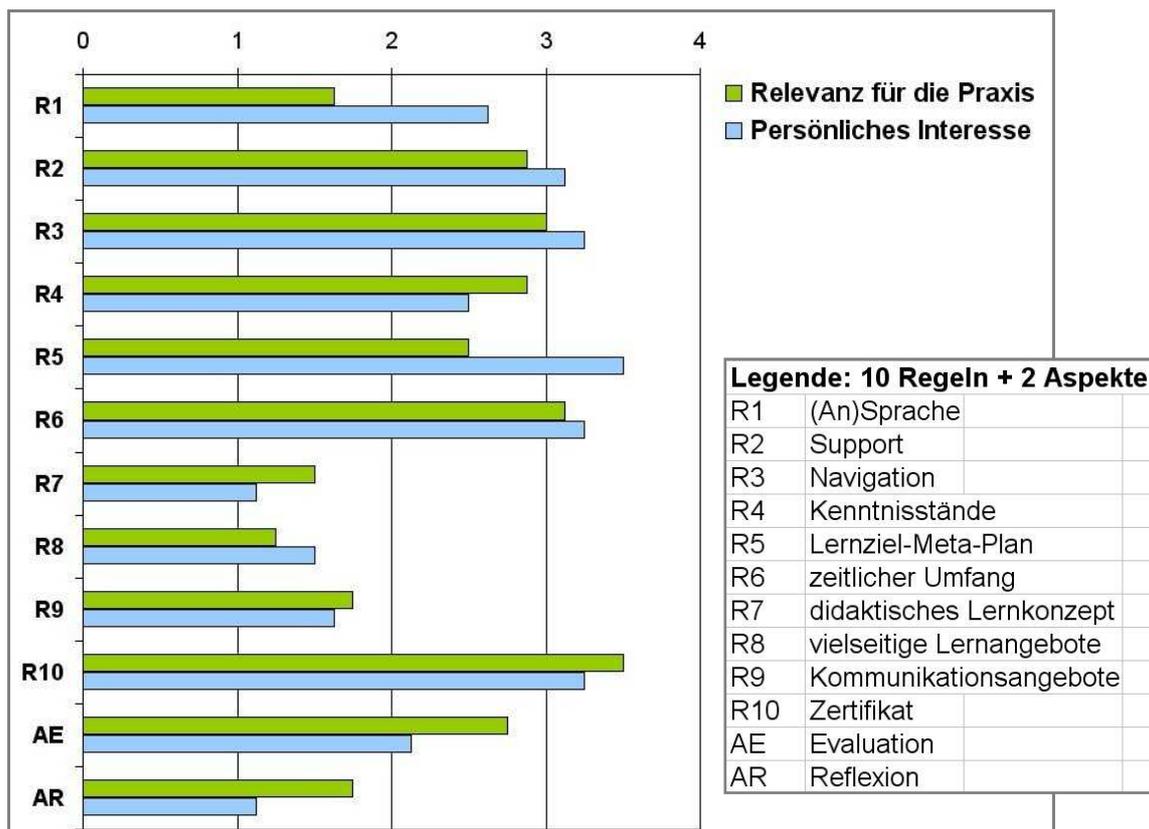


Abb. 6.c: Gewichtung der Praxisrelevanz im Vergleich zum persönlichen Interesse (Skala: 1=sehr relevant bzw. sehr interessant; 2=relevant bzw. interessant; 3=eher relevant bzw. eher interessant; 4=eher nicht relevant bzw. eher uninteressant)

Die Einschätzung der Praxisrelevanz und die Interessantheitsgrad sind bei 8 von 12 Regeln (R2, R3, R4, R6, R7, R8, R9, R10) in etwa identisch. Ein überwiegender, direkter Zusammenhang zwischen Praxisrelevanz und persönlichem Interesse kann daher bestätigt

werden. Bei den übrigen Aspekten sind die Zusammenhänge recht unterschiedlich. So zeigte sich bei den beiden Ergänzungen zum 10-Punkte-Plan - Evaluation (AE) und (Selbst)Reflexion (AR) - dass das Interesse bei weitem höher ist, als die Bedeutung für die direkte Praxis. Im Gegensatz dazu sind ein Lernziel-Meta-Plan (R5) und die gendersensible (An-)Sprache (R1) wesentlich relevanter als sie für die Lehrenden persönlich als interessant eingeschätzt werden.

[Fragestellung 2.2] suchte nach einem direkten Zusammenhang, ob eine hohe Praxisrelevanz von Genderaspekten auch mit einem höheren persönlichen Interesse einhergeht. Dies kann für jene als "sehr relevant" und "relevant" gewichteten Aspekte - Lernkonzept (R7), Lernangebote (R8), Kommunikationsangebote (R9) und (Selbst)Reflexion (AR) - durchaus bejaht werden.

Dieser direkte Zusammenhang trifft jedoch nicht für die als "sehr relevant" bezeichnete gendersensible (An-)Sprache zu. Es kann vermutet werden, dass bei Aspekten, in denen sich Lehrende selbst als (ausreichend) kompetent betrachten, das persönliche Interesse bereits (ausreichend) gestillt ist und im Hinblick auf eine weitere Vertiefung erst wieder neu geweckt werden muss.

6.4 Wünsche von e-Lehrenden zur Kompetenzerweiterung

Im Folgenden werden die Befragungsergebnisse zu Bedürfnissen und Wünschen von e-Lehrende zur Aneignung und Vermittlung von Kompetenzen hinsichtlich gendergerechtem e-Teaching präsentiert.

Eigene e-Lehre anpassen oder neuentwickeln

Die Interviewpartner/innen wurden gefragt, ob sie, ihre e-Learning-Angebote eher anhand einzelner Empfehlungen eher anpassen oder lieber ein neues e-Learning-Angebot unter der Berücksichtigung von Genderaspekten entwickeln wollen.

Tab. 6.25: Anpassen oder Neuentwickeln der eigenen e-Lehre

| Eigene e-Learning-Angebote eher anpassen oder neuentwickeln | |
|--|--|
| anpassen | XA.3eU, YB.4aU, YD.3eU/aF, XE.3eFU, YF.3aF, XG.2aF, XH.1aU |
| neuentwickeln | YC.1eF, XI.4eU |

Sieben e-Lehrende entschieden sich - v.a. aus zeitlichen Gründen - klar fürs "Anpassen" und fügten sinngemäß hinzu:

- für "neuentwickeln" hab ich keine Zeit, Content-Entwicklung ist anstrengend.

- eher nicht "neukonzipieren", ich adaptiere eh immer wieder meine Lehrveranstaltungen neu.
- "neuentwickeln" wäre sehr interessant - und auch zeitaufwändig. Wenn mir das Konzept sehr gefällt, würde ich mir die Arbeit sofort antun.
- werde kein eingeführtes Konzept umstoßen, aber wenn ich die Chance hab was Neues zu machen, würde ich es neu machen.

Zwei Lehrende entschieden sich dafür, zur Berücksichtigung der Aspekte eher neue Angebote zu entwickeln. Der eine, weil er für neue Studierenden ohnehin immer neue Kurse erstellt, "auch wenn der Kursinhalt der gleiche bleibt." Die andere würde gern ein neues Angebot entwickeln, weil sie Gender gewissermaßen bereits "im Übermaß" macht. Für beide steht also nicht eine möglichst breite gendergerechte Gestaltung eines neuen Angebots im Zentrum der Motivation zur Neuentwicklung sondern entweder, weil generell "Neues" mehr zur Umsetzung reizt, oder weil es der eigenen Arbeitsweise entspricht, für neue Teilnehmer/innen neue Settings zu erstellen.

Damit kann die [Fragestellung 3.1] - ob e-Lehrenden ihre Angebote lieber anpassen oder hinsichtlich der Empfehlungen für gendergerechtes e-Teaching neu konzipieren wollen - fast eindeutig mit "anpassen" beantwortet werden.

Es zeigten sich keine genderspezifischen Vorlieben, da weibliche und männliche Lehrende gleichermaßen die Anpassung ihrer Lehrveranstaltungen an Aspekte zur Förderung der Geschlechtergerechtigkeit bevorzugen.

Jene, die ihre Angebote anpassen wollen, bräuchten konkret als nächstes:

- "So wie ein e-Learning-Support ein 'Gendergerecht-Support' (*Lachen*)" - jemanden, der/die sich mit Genderaspekten auskennt und sich mit mir meine Vorlesung anschaut. [XA.3eU]
- Hilfe bei der Entwicklung eines genderspezifischen Feedbackinstruments zur persönlichen Performance, der Systemperformance und dem Design. "Und dann natürlich Hilfe bei der Umsetzung (...) weil für den Lehrer eigentlich nicht die Zeit bleibt, sowas zu machen." [YB.4aU]
- Solche Gespräche und Reflexionen wie dieses Interview. [YC.1eF]
- Informationen zu vielfältigen Lern- und Kommunikationsangeboten, da hab ich das Gefühl, das noch vielseitiger zu machen, wäre einfach ein großes Anliegen von mir. [XE.3eFU]
- Konkrete Vorschläge. Einfach diese Checkliste oder "ein Vergleich vorher nachher, wo man sieht, aha, so muss man das machen." [YF.3aF]
- Ein Handbuch, nicht zu umfangreich 30-40 Seiten und praxisorientiert. "Mir wär irgendwie lieb, wenn es nicht nur für e-Learning ist, sondern insgesamt zu gendersensibler Didaktik und ein Kapitel zu e-Learning." [XH.1aU]

Für die Umsetzung von Neuentwicklungs-Plänen bräuchten Lehrende als nächstes:

- Stabilität und Kontinuität der Lehrverträge, Ersatz von Kosten für die Lehrmaterialien und deren Erstellung und bei auswärtiger Lehre einen Reisekostenersatz
- Sowas wie dieses Interview, so Empfehlungen und Checklisten worauf ich achten soll und vielleicht weiterführende Literatur.

Art der bevorzugten Kompetenzaneignung

Grundsätzlich möchten sich die befragten e-Lehrenden Kompetenzen zur konkreten Berücksichtigung von Genderaspekten im e-Teaching auf ganz vielfältige Weise aneignen:

- Persönliches Coaching und Diskutieren mit Kolleg/innen in Gruppen. [XA.3eU]
- Punktueller persönliches Coaching und eine strukturierende Unterlage wie Checklisten zu diversen Subthemen wäre hilfreich. [YD.3eU/aF]
- Über ein positives, vorbildliches Beispiel auf einer Lernplattform, das kommentiert ist. Oder ein Seminar von der Hochschule aus mit Genderspezialist/innen (Frauen und Männer sollen referieren) und an einem angenehmen Ort, "vielleicht am Neusiedlersee (*Lachen*)". [YB.4aU]
- Ein für mich öffentlich zugängliches e-Learning-Modul zum Thema. Vielleicht mach ich irgendwann auch mal wieder ein Seminar, aber die sind halt relativ zeitaufwändig. [YF.3aF]
- Fachliteratur aus der Genderbibliothek im Haus und Kontakt mit den internen Genderexpertinnen. Aber auch - wenn es die Zeit zulässt - ein Seminar oder einen Workshop, der intern angeboten wird - am besten zu allgemeiner "Genderdidaktik". [YC.1eF]
- Eine Checkliste oder ein Praxishandbuch. Vielleicht gibt es dazu auch irgendwelche Kurse. "Ich lern immer gern in der Kombination. Ich hab gern so Workshops und dazu was lesen." [XG.2aF]
- So ein Handbuch "und andererseits würde ich nach wie vor gern eine Veranstaltung oder ein Seminar besuchen, wo das behandelt wird. Habe aber eben leider relativ mühsame Erfahrungen gemacht. (...) Aber prinzipiell würde ich gern hingehen." [XH.1aU]
- "Da hätte ich nix gegen ein 'ganz normales Seminar' sozusagen, 1-2 Tage (...) ganz klassisch stell' ich mir das vor. (*Lachen*)" Oder auch kleinere Module als Videotutorials umgesetzt, "das hab ich irgendwie total hilfreich gefunden." [XE.3eFU]

Leitfäden werden auf Nachfrage auch als gute Möglichkeit gesehen, sich Kompetenzen hinsichtlich gendergerechtem e-Teaching anzueignen - vor allem zur Vorbereitung von Lehrveranstaltungen. Leitfäden sollten Praxisbeispiele enthalten und - wegen der zeitlichen Komponente - nicht zu ausführlich gestaltet sein und kurze Checklisten beinhalten.

Geschlechtsspezifische Unterschiede wurden nicht festgestellt. Individuelles Coaching, Seminare und Literatur wurden von Frauen und Männern gleichermaßen genannt. Ein Mann wünschte sich ein Online-(Selbst)Lernmodul und eine Frau Online-Videotutorials zu Details, was beides zu WBT-Einheiten (Web-based Training) gezählt werden kann.

Die ideale Weiterbildungsveranstaltung

Folgendermaßen müssten Weiterbildungsangebote gestaltet sein⁹⁴, damit die befragten, Gender-interessierten und umsetzungsbereiten Interviewpartner/innen daran teilnehmen. Angaben mit geschwungener Klammer als Aufzählungszeichen wurden von Frauen, jene mit runder Klammer von den befragten Männern gemacht.

1) Rahmenbedingungen

- {+} Blockveranstaltung
- {+} {+} nicht zu viele Leute; kleine Gruppe mit 20 Leuten
- (+) ein kleiner Kreis von Leuten hier im Haus, die sich schon fortgeschritten mit e-Learning auseinandersetzen, dazu eine/n externe/n Consulter/in
- (+) als Arbeitszeit anerkannt und auf jeden Fall "in der Dienstzeit, weil ich finde das absurd, dass die Weiterbildungssachen immer am Wochenende sind. Als hätte man sich kein Wochenende verdient." [YB.4aU]
- (+) an einem Ort, wo die Technik funktioniert
- (+) heller, freundlicher Ort
- (+) nicht weit weg - z.B. in Bregenz
- {+} zeitlich absehbar, also nicht über einen längeren Zeitraum verteilte Termine
- (+) ein halber bis ein Tag - jedenfalls nicht zu lang
- {+} kostenlos oder zumindest teilfinanziert
- (+) Zertifikat
- {+} im Rahmen der Personalentwicklung der Uni oder Fachhochschule

Auf keinen Fall sollte das Weiterbildungsangebot ...

- {-} "Zwangskarakter" haben.
- (-) zu teuer sein.
- (-) zu viel Zeit - max. 2 Tage Präsenzzeit - in Anspruch nehmen.
- (-) in der Freizeit gemacht werden müssen.

Die geäußerten Wünsche von Frauen und Männer decken sich dabei zum Großteil. Anforderungen an eine zeitliche Abgeltung, ein Abschlusszertifikat und die räumliche Situation bzw. an die räumliche Nähe des Veranstaltungsorts wurden jedoch nur von männlichen Lehrenden explizit angesprochen.

⁹⁴ Die Gliederung folgt den Bereichen in den 4 Eckpunkten für gendergerechte Didaktik von Karin Derichs-Kunstmann (2003), die sich auch allgemein zur Planung, Gestaltung und Analyse von Bildungsangeboten eignet.

2) Inhaltlich

- (+) vor allem mit konkreten, praktischen Beispielen und mit relativ wenig Theorie
- {+} auf Didaktik konzentriert
- (+) wirklich spezifisch auf Hochschuldidaktik und e-Learning-Hochschuldidaktik konzentriert
- {+} konkret auf Genderaspekte wäre wichtig
- (+) "Am liebsten gendergerechte Didaktik mit Lernplattformen oder noch besser mit Moodle, das wäre dann für mich ein muss." [YC.1eF]
- (+) ganz einfach - ein Teilaspekt des Themas, wo ich noch nicht wirklich firm bin und ich sag, das brauch ich.
- {+} die Möglichkeit bieten, Zugänge zu verschiedenen Aspekten zu finden, z.B. bei Studierenden mit Migrationshintergrund
- {+} neue technische Möglichkeiten mit Apple

Auf keinen Fall sollte das Weiterbildungsangebot ...

- {-} "Basic-Banalitäten" ausführen.
 - (-) zu breit und zu grundsätzlich zu Gender Mainstreaming sein.
 - {-} zu basic sein, indem "erklärt wird, wie man allgemein mit einer Plattform umgeht." [XH.1aU]
 - (-) keinesfalls Einführungsgeschichten, weder zu Gender noch zu Computer oder einer Lernplattform.
 - {-} inhaltlich mit Stereotypen arbeiten.
 - {-} "Allgemeines Blabla" sein, über "Frauen und Männer sind unterschiedlich - und die Männer reden mehr und deshalb muss man die Frauen ermutigen." [XH.1aU]
- "Wobei das auch interessant wäre - ein allgemein philosophisch ideologischer Ansatz von Gender Mainstreaming würde mich wahrscheinlich auch sehr interessieren, aber würde ich jetzt momentan nicht in Anspruch nehmen, weil es die Zeit nicht zulässt." [YC.1eF]

Frauen und Männer sind sich einig, dass Basics und Theoretisches vor allem zu Gender völlig überflüssig sind und ganz Konkretes für die didaktische Praxis wichtig ist. Weibliche Lehrende würden sich auch explizit noch technische und Diversity-orientierte Inputs wünschen.

3) Methodisch

- (+) {+} mit Anwendungsmöglichkeiten und auf eigene Beispiele hin anwenden können.
"Das ist ja oft der Knackpunkt, die Beispiele die Best-Practice-Beispiele die man dann geliefert bekommt, sind ja oft wunderschön. Aber wenn ich dann am Schreibtisch sitz und überleg, was heißt das jetzt für meine Lehrveranstaltung, da geht mir dann manchmal einfach ein wenig die Luft aus sozusagen." [XE.3eFU]
- {+} soll konstruktivistisches Lernen fördern.
- {+} mit Onlineelementen z.B. zum Ausprobieren wäre sinnvoll.
- {+} Einschätzungen und Feedback bekommen.

{+} mit Übungen und Diskussionen.

{+} wichtige Punkte darstellen, dann Umsetzungshinweise geben und evtl. Probleme in der Praxis ansprechen.

{+} ein Seminar wäre aktuell vor allem für die eigene Rollenreflexion interessant.

(+) Seminar-Charakter mit Erfahrungsaustausch und einer Expert/innen-Perspektive.

(+) Ein Lehrender äußerte den Wunsch: "Es müsste die ganze Weiterbildung ein gendergerechtes e-Learning-Modul sein. (*kurzes Lachen*). Dann seh ich gleich, was damit gemeint ist." [YF.3aF]

Auf keinen Fall sollte ein Weiterbildungsangebot methodisch ...

(-) "(...) den Eindruck erwecken, Leute belehren zu wollen". [YD.3eU/aF]

(-) ein abstrakt theoretischer Vortrag sein.

{-} nur Frontalunterricht bieten.

{-} Langeweile erzeugen.

{-} "Wenn das nur online ist, würde ich immer wieder fürchten, dass die Diskussionsmöglichkeiten zu gering sind." [XG.2aF]

Bei den methodischen Wünschen zeigten sich einige Unterschiede zwischen weiblichen und männlichen Lehrenden. Am markantesten vielleicht, dass sich ein Mann einen reinen Onlinekurs vorstellen kann, eine Frau wiederum eher nicht. Übungen, das Ausprobieren von Onlinefunktionen und konstruktivistische Aufgaben werden nur von Frauen explizit gewünscht. Gemeinsam ist beiden Geschlechtern, dass eine Transfermöglichkeit in die eigene Praxis bestehen sollte, und ihnen der Austausch mit Kolleg/innen und die Rückmeldungen von Expert/innen gleichermaßen wichtig sind. Und falls eine Weiterbildung als Frontalvortrag geplant ist, werden weder Frauen noch Männer im Publikum zu finden sein.

4) Vortragende

{+} Ein gemischtes Team von Personen von innerhalb und außerhalb der Uni. [XI.4eU]

(+) "Ausgewiesene Expertinnen und Experten, ich denke mir da gibt es viele Leute, aber auch Praktikerinnen und Praktiker, ganz wichtig - also Leute von der Basis." [YC.1eF]

{+} Eine Lehrende, die kürzlich schlechte Erfahrung mit der Bearbeitung eines Genderthemas in einem Kurs gemacht hat, wünscht sich: "Leute, (...) die entsprechende Kompetenzen haben, die ausgewiesen sind dafür, dass sie sich für Gender in der Hochschuldidaktik schon interessiert haben - nämlich wirklich in der Hochschuldidaktik - oder Erwachsenenbildung halt." [XH.1aU]

(+) "Ich muss den Eindruck haben, dass der Hintergrund dieser Person Seriosität und Kompetenz ausstrahlt." [YB.4aU]

Bei der Wahl der Vortragenden sollte vermieden werden:

(-) "Es sollte nicht wie so vieles von Halbexperten und -expertinnen gemacht werden." [YB.4aU]

{-} wenn ich mir denke, da weiß ich mehr zu e-Learning

{-} dass die Vortragenden nicht genderbewusst sind, wenn sie z.B. nur die Männer zu Wort kommen lassen - dann ist das unglaublich.

(-) "Wenn es diesen militanten Genderaspekten hat, der über jedes Maß und jedes Ziel hinausgeht, dann ist das abstoßend, weil eben Gender auch heißt, auf die Bedürfnisse der Männer Rücksicht zu nehmen. [YB.4aU]

Die weiblichen und männlichen Lehrenden sind sich einig, dass die Kompetenz und Expertise der Vortragenden sowohl im e-Learning- als auch im Gender-Kontext überaus wichtig sind. Vor allem was das Thema Gender betrifft, wurde von beiden Geschlechtern sehr vehement darauf hingewiesen, dass die Glaubwürdigkeit der Referent/innen ein genderbewusstes Verhalten verlangt.

Weitere Faktoren für ein Weiterbildungsangebot, auf die die Befragten hinwiesen:

{+/-} Ein langer Kurs zum Kennenlernen der institutseigenen e-Learning-Plattform ist für externe Lektor/innen "eher abschreckend", da das an anderen Hochschulen wieder nicht einsetzbar ist. Eine Lehrende plädiert daher für eine Einheitlichkeit der Lernplattformen an verschiedenen Unis.

(+) "Also: gut ausgestatteter, heller, freundlicher Ort an dem in der Arbeitszeit, jemand der wirklich kompetent ist so etwas praktisch vorführt, da würde ich hingehen. Plus ein Zertifikat. wo draufsteht, der hat dran teilgenommen." [YB.4aU]

{-} "Und man darf es auf keinen Fall "Gender Mainstreaming" nennen, weil das schreckt furchtbar ab - also mich nicht." [XA.3eU]

Zusammenfassend kann die [Fragestellung 3.2] - ob es ein ideales Weiterbildungsangebot für Lehrende zur Vermittlung von Genderaspekten im e-Teaching gibt - eher verneint werden. Zu unterschiedlich sind die konkret geäußerten persönlichen Wünsche hinsichtlich der Vermittlung von Genderkompetenz für eigene e-Learning-Tätigkeiten:

- persönliches Coaching,
- Kontakt zu Genderexpert/innen,
- Online-Selbstlern-Kurs bzw. -Videotutorials,
- Praxishandbuch mit Checklisten,
- kommentiertes Best-Practice-Beispiel,
- Online-Seminar
- oder doch ein 'ganz normales Seminar'.

Dennoch besteht die Möglichkeit, mit einem formalen, seminarartigen Weiterbildungsangebot, nahe an die Bedürfnisse von umsetzungswilligen, Gender-interessierten e-Lehrenden an österreichischen Hochschulen heranzukommen, sofern rund um das Angebot auch noch weitere, individualisierbare Lernangebote zur Verfügung gestellt werden. So ein (beinahe) ideales Weiterbildungsangebot zu Genderaspekten im e-Teaching,

das auf den Zielgruppenwünschen von umsetzungswilligen Lehrenden beruht, wird im Rahmen der Interpretation der Ergebnisse zur [Forschungsfrage 3] im anschließenden Kapitel 7 skizziert.

Teilnahme an einer umfassenden Qualifizierung

Unter folgenden Bedingungen wären die Interviewpartner/innen auch bereit, an einer umfassenden Qualifizierung zu gendergerechter Lehre bzw. Online-Lehre teilzunehmen:

- (+) Wenn es für die institutionseigene Entwicklungsstrategie wichtig ist und ich dabei eine wesentliche Rolle hätte, "dann müsste ich mich sicher auch zertifizierterweise als Multiplikator ausbilden lassen." [YD.3eU/aF]
- {+} Nur wenn es mein Job wäre, an einer Hochschule in größerem Maße e-Learning zu entwickeln - z.B. in hochschuldidaktischen Zentren. [XE.3eFU]
- (+) Wenn es dem Arbeitgeber ins Strategiekonzept passt, er es unterstützt und ich Zeitressourcen dafür kriege, "ja, dann würde ich das machen." [YF.3aF]
- {+} Lehre und Online-Lehre zusammen wären optimaler.
- {+} "Am sinnvollsten fände ich es, wenn es in solche Lehrgänge inkludiert wird, die es eh schon gibt. (...) weil die gendersensible Didaktik ist ja nur ein Teil der Didaktik." [XH.1aU] Auch würde durch ein Zertifikat eines ganzen Lehrgangs, der dieses Modul auch beinhaltet, mehr wert sein, als nur die Bestätigung über einen Kurstag.
- {+} Eine Qualifizierung sollte geballt in 3-4 Blöcken angeboten werden, das wäre nachhaltiger, weil Lehrgänge, die über mehrere Semester gehen sind zu lang, Inhalte werden wieder vergessen, wenn sie nicht gleich umgesetzt werden können. [XA.3eU]
- (+) nicht zu umfassend und die Zeit müsste da sein.
- {+/-} wäre schon interessant, aber zu umfangreich.
- {+/-} müsste mir schon sehr schmackhaft gemacht werden, ob der Aufwand gerechtfertigt ist - genaue Inhalte und Lernziele müssten das zeigen.
- {+} Austausch statt Frontalunterricht ist wichtig.
- (+) Müsste wie das Halten einer Lehrveranstaltung abgegolten werden.

Frauen und Männer sind sich einig, dass eine umfassende Qualifizierung vor allem dann nötig ist, wenn neben der Lehre auch weitere didaktische Aufgaben innerhalb der Hochschule zum Tätigkeitsbereich gehören.

Damit kann die [Fragestellung 3.3] - ob die Bereitschaft für eine Qualifizierung höher ist, wenn es organisationsintern zu einem Vorteil wird - durchaus bejaht bzw. auch dahingehend ergänzt werden, dass dies vor allem für Personen gilt, die im Fachhochschulbereich tätig sind und Aufgaben ausüben, die über die Lehre hinausgehen. Dafür ist vermutlich ein Anstellungsverhältnis als Grundlage notwendig, was größtenteils als Vorteil gegenüber den semester- und stundenweisen Lehraufträgen extern Lehrender angesehen werden kann.

Der erweiterte Aufgabenbereich und eine absehbare Dauer waren dann aber auch schon die geschlechtsspezifischen Gemeinsamkeiten hinsichtlich der Motivation zur Teilnahme an einer Qualifizierung. Während die befragten Männer vor allem auf konkrete

Rahmenbedingungen wie die zeitliche Abgeltung bestehen, verweisen Frauen auf inhaltliche (Didaktik und Online-Didaktik zusammen) und methodische (Transparenz und Austauschmöglichkeiten) Kriterien, die ausschlaggebend sind, ob sie an einer umfassenden Weiterqualifizierung teilnehmen würden.

Gründe warum einige an Qualifizierungen (eher) nicht teilnehmen würden, sind:

- Als e-Lehrender und -Entwickler hat man eh schon für alles zu wenig Zeit. [YB.4aU]
- Momentan aus Zeitmangel gar nicht, und es ist auch keine herausfordernde persönliche Weiterentwicklung. [XG.2aF]

Eine derartige Qualifizierung fürs Lehren wird z.T. auch als wesentlich angesehen:

"Ich muss sagen für Lehrende ist es unumgänglich sich mit dieser Komponente des Unterrichtens auseinander zu setzen. Ganz wichtig. Das ist auch ein kulturell ideologischer Beitrag für Lehrende (...). Ohne da jetzt pathetisch klingen zu wollen, aber ich denke mir, das sollte Grundvoraussetzung im Anforderungsprofil von Pädagoginnen und Pädagogen sein, sich dieser ganzen Genderdidaktik bewusst zu sein." [YC.1eF]

Wünsche zur anbietenden Institution

Die Frage, wer solche Weiterbildungen und Qualifizierungen zu Genderaspekten im e-Teaching anbieten sollte, brachte einige Interviewpartner/innen dazu, sich Gedanken über die Qualifikationen der Referent/innen zu machen. Diese Hinweise wurden weiter oben bereits in die gewünschten Aspekte von Weiterbildungsangebote hinsichtlich der Vortragenden aufgenommen. An dieser Stelle stehen damit die organisatorischen Faktoren nach Meinung der befragten e-Lehrenden im Mittelpunkt.

Alle Angestellten an Universitäten plädierten dafür, dass es von der Uni selbst angeboten werden soll, ...

- weil, sie es als Aufgabe der Universität sehen, sowas "kostenlos für ihre Lehrenden" - und da gehören auch die externen Lehrenden dazu - anzubieten. Die Uni müsste halt schauen, wo sie qualifizierte Leute zur Umsetzung herbekommt.
- weil es extern gar nicht leistbar wäre, es sei denn, die Uni finanziert das.
- weil es dann einfacher ist, freigestellt zu werden.
- weil dann auch das Zertifikat mehr wert ist.

Auch eine FH-Angestellte sieht es als Aufgabe der eigenen Institution - "vor allem wenn sie eine Weiterbildungseinrichtung ist" - so etwas anzubieten. Sie kann sich aber auch übergreifende e-Learning-Institutionen als Anbietende vorstellen.

Eine externe FH-Lektorin fände es zwar gut, wenn es von der Hochschule selbst angeboten wird, könnte sich aber auch übergeordnete Stellen, wie die Fachhochschulkonferenz oder

spezialisierte Organisationen wie die Fernuni Hagen oder eine Pädagogische Hochschule vorstellen.

Männliche Fachhochschul-Lehrende denken eher an Anbietende außerhalb der eigenen Institution, solange diese nicht "irgendwelche komische Firmen" sondern "seriös" sind und "Erfahrung haben mit solchen Angeboten und sich die Kompetenzen von außen holen, falls diese nicht im Haus vorhanden sind." Ein FH-Angestellter fände es auf das Thema bezogen sogar "vertrauenswürdig", wenn es nicht die eigene Institution anbieten würde.

Wünsche und Erwartungen an die eigene Institution

Was wünschen und erwarten sich e-Lehrende von der Institution an der und für die sie tätig sind, damit sie das Gefühl haben, dass ihr Interesse und Engagement zu gendergerechtem Lehren unterstützt wird.

Die geäußerten Wünsche und Erwartungen beginnen etwas damit, dass die befragten Lehrenden - ganz einfach - in ihrer Arbeit **nicht behindert** werden wollen:

- "Funktionierende Software - das ist einmal das Allererste." [XA.3eU]
- Und "es gibt keine Räume mit genug Computern, dass man einfach eine Prüfung machen kann, aber die Uni besteht darauf, dass man's tut." [XA.3eU]

Weiters wünschen sich die Lehrenden ein **allgemein wertschätzendes Arbeitsklima**:

- Bis zu einem gewissen Grad ein "Commitment zu Gender und Diversity" in der Institution, weil sonst besteht leicht die Gefahr, nicht unterstützt zu werden. [XG.2aF]
- "(...) vor allem eine gewisse Identifizierung, eine Corporate Identity" die unterstreicht, dass das Thema wichtig ist "und nicht nur weil es sehr 'in' ist oder sehr 'en vogue' ist, geschlechtersensibel unterwegs zu sein." [YC.1eF]
- "Also grundsätzlich fühle ich mich an so einer FH mal ganz gut aufgehoben, wo Genderaspekte thematisiert werden", etwa durch einen institutionseigenen Sprachleitfaden etc. Aber dann braucht es "natürlich auch ein Umfeld, das wirklich danach handelt. Im Umgang untereinander, oder eben mit mir als externe Lehrende." [XE.3eFU]
- "Man muss aufhören den e-Learning-Begriff inflationär zu verwenden und man muss das e-Learning, vor allem Eigenentwicklungen besser unterstützen." [YB.4aU]

Und schließlich haben die Befragten auch ganz **konkrete Erwartungen**:

- Verbale und finanzielle Anerkennung sowie Unterstützung mit Ressourcen und organisatorisch. [XI.4eU]
- Konkrete Unterstützung durch Zeitressourcen und Geldressourcen, die sagen, dass es der Institution auch was wert ist. Und dann natürlich auch die Möglichkeit das umzusetzen. "Aber das ist auch kein Problem." [YF.3aF]
- "(...) und die Uni sollte Preise vergeben." [YB.4aU]
- "Kostenlose, interessante, praxisnahe Angebote in der Fortbildung." [YC.1eF]

- Durch eine Vernetzung mit den Genderbeauftragten, wird die abstrakte Top-Down-Strategie, die es für das Haus gibt, "unter gemeinsamer Anstrengung auf den Boden gebracht." [YD.3eU/aF]
- "Ha, da kommen wir zur Evaluierung. (*Lachen*) Dass es nämlich irgendwie wahrgenommen wird überhaupt. Und da find ich es eben wichtig, dass es eine Form von Evaluierung ist und nicht nur eine Studierenden-Evaluierung. (...) dass der Stellenwert der Lehre auf der Hochschule steigt. (...) Und dass die Evaluierung von Gender darüber hinausgeht zu fragen, verwenden die Lehrenden eine geschlechtergerechte Sprache. (...) Und ich finde für diese gendersensible Didaktik ist es besonders wichtig, dass die Didaktik einen größeren Stellenwert kriegt, (...)". [XH.1aU]

Zum einen fällt auf, dass nicht alle Erwartungen jetzt unbedingt etwas mit gendergerechtem (e-)Lehren zu tun haben. Auch Probleme und Unzufriedenheiten mit e-Learning-Lehrbedingungen werden genannt, da sie sich demotivierend auf die Verbesserung der Lehrangebote durch Berücksichtigung von Genderaspekten auswirken. Ein weiterer wesentlicher Faktor ist die Tatsache, dass Lehre und speziell gute Lehre - egal ob sie jetzt explizit gendergerecht ausgelegt ist oder nicht, einen zu geringen Stellenwert v.a. im universitären System hat, was nach Meinung der Uni-Lehrenden entweder durch ernsthafte Evaluierungen, durch die Vergabe von Auszeichnungen oder durch direkte Abgeltung ausgeglichen werden sollte. Markante, geschlechterspezifische Unterschiede sind bei den Erwartungen an die jeweilige Institution nicht aufgefallen.

Hinsichtlich der [Fragestellung 3.4a] - ob sich Lehrende Anerkennung von ihrer Institution für ihr Engagement für Geschlechtergleichstellung erwarten - kann präzisiert geantwortet werden, dass vor allem angestellte Lehrende an Universitäten und Fachhochschulen sich Anerkennung für ihre Lehrtätigkeit wünschen. Auf Basis der Interviewergebnisse kann dabei auch hinsichtlich der [Fragestellung 3.4b] konkretisiert werden: Angestellte Lehrende erwarten sich mehr Anerkennung ihrer engagierten Lehre durch konkrete Ressourcen wie Zeit und Geldmittel oder formale Auszeichnungen. An Universitäten auch deshalb, weil das derzeitige System keine ideelle Anerkennung für Leistungen in der Lehre bietet. Extern Lehrende erwarten sich eher ein wertschätzendes und glaubwürdiges Arbeitsklima, für ihre genderbewusste Lehrtätigkeit. Die befragten Lehrenden, die stärker - durch Anstellung - in ihre Institution eingebunden sind, ist die formale Anerkennung ihres Engagements für gendergerechte Lehre wichtiger als ihren extern lehrenden Kolleg/innen. Ergänzend ist dabei ausdrücklich zu erwähnen, dass es ihnen dabei nicht so sehr um den Aspekt "gendergerechte" Lehre geht, sondern generell um "gute Lehre".

6.5 Genderspezifisches zusammenfassend

Genderspezifisches zur e-Teaching-Praxis der Befragten

Auf Basis der Gespräche mit 4 männlichen und 5 weiblichen Interviewpartner/innen konnten zusammenfassend unter anderem folgende geschlechterspezifischen Erkenntnisse gewonnen werden:

Männer binden im Durchschnitt bereits seit längerer Zeit e-Learning in ihre Lehrveranstaltungen ein, als ihre Kolleginnen.

Das Interesse am Thema Genderaspekte im e-Teaching ist weder besonders geschlechtsabhängig, noch auf eine spezielle Altersgruppe einzugrenzen.

Nur weibliche Befragte nutzen beim e-Learning eine ausführliche e-Mail-Kommunikation mit ihren Studierenden als wesentliche Lehrmethode.

Beim Vorwissen zum Thema Gender gibt es keine wirklich großen Unterschiede zwischen den befragten Frauen und Männern. Als interessantes Detail zeigte sich, dass sich 2 (von 5) Frauen bereits selbst fachspezifisch mit dem Thema auseinandergesetzt haben, während sich 2 (von 4) Männern formal im Rahmen von Gender Mainstreaming-Weiterbildungen mit der Thematik beschäftigt haben.

Die allgemeinen Erwartungen hinsichtlich gendergerechter e-Learning-Angebote weisen keine Unterschiede zwischen den umsetzungswilligen Frauen und Männern auf und sind gleichermaßen an allgemeinen Chancengleichheitszielen orientiert.

Genderspezifisches zur Praxisrelevanz der ausgewählten Aspekte

Die detaillierte Auseinandersetzung mit den einzelnen Genderaspekten im e-Teaching zeigte vor allem, dass die ausgewählten Empfehlungen grundsätzlich von Frauen und Männern gleichermaßen als relevant für ihre individuelle Praxis angesehen werden. Im Detail zeigten sich Tendenzen, wonach einige der befragten Männer den (sozio-)technischen Support (R2) als etwas weniger wichtig betrachten, als ihre Kolleginnen. Die Vermutung, dass dies aber eher auf die spezifischen Lehrsettings zurückzuführen ist, bestätigte schließlich auch das Ergebnis aus der 1-12-Reihung der Aspekte. Diese zeigte, dass Support generell nicht allzu praxisrelevant ist, aber von Männern immer noch wichtiger angesehen wird, als von Frauen. Einigen der befragten Frauen erschien die Transparenz zum zeitlichen Umfang von Lernaufgaben (R6) bereits bei der allgemeinen Praxiseinschätzung als wichtiger, als den männlichen Befragten. Auch diese Tendenz konnte durch die Ergebnisse aus den 1-12-Reihungen und 1-5-Gewichtungen der einzelnen Aspekte weiter bestärkt werden. Bei Frauen landete die Transparenz zum zeitlichen Umfang im neugereichten Praxis-Relevanzplan an

7. Stelle, während dieser Aspekt als Mittelwert bei den Männern den vorletzten 11. Platz einnahm.

Generell muss dazu gesagt werden, dass die Unterschiede zwischen den Einschätzungen von Frauen und Männer weit weniger ausgeprägt sind, als zwischen Uni-Lehrenden und FH-Lehrenden. Die Reihung der Genderaspekte zeigte, dass die Hauptrelevanzaspekte Lernkonzept (R7), Lernangebote (R8), Kommunikationsaspekte (R9), Lernziel-Meta-Plan (R5) und (Selbst)Reflexion (AR) kaum Geschlechtsspezifika aufweisen. Lediglich die gendersensible (An-)Sprache (R1) ist den befragten Frauen im Rahmen ihrer e-Teaching-Tätigkeit etwas wichtiger, als den männlichen Lehrenden. Bei den nicht so relevanten Aspekten sahen dafür die Männer das Thema Support (R2) und die Evaluation (AE) als wichtiger für die eigene Praxis an, als ihre Kolleginnen.

Bei den Hauptinteressen gab es ebenfalls viele Gemeinsamkeiten zwischen den befragten weiblichen und den männlichen Lehrenden. Nur bei den weniger interessanten Aspekten zeigte sich, dass Frauen die (An-)Sprache (R1) und die Transparenz zum zeitlichen Umfang (R6) sowie zum Lernziel-Meta-Plan (R5) noch wesentlich interessanter finden, als die männlichen Befragten. Deren weitere Interessen konzentrieren sich auf die unterschiedlichen Kenntnisstände der Studierenden (R4), die Navigation (R3) und das Zertifikat (R10). Auch hierbei zeigte sich, dass die Unterschieden zwischen Uni- und FH-Befragten weitaus höher sind, als geschlechtsspezifische. Zwischen Uni- und FH-Lehrenden unterscheiden sich schon die Hauptinteressen sehr stark, während die befragten Frauen und Männer gemeinsame Topinteressen haben:

- Genderbewusstes didaktisches Lernkonzept (R7)
- (Selbst)Reflexion unter einer Genderperspektive (AR)
- Vielseitige Lernangebote (R8)
- Vielfältige Kommunikationsangebote (R9)
- Evaluation von Lehrveranstaltungen (AE)

Genderspezifisches zu Vermittlungswünschen und Erwartungen an die Institution

Die befragten Frauen und Männer bevorzugen gleichermaßen die Anpassung ihrer e-Learning-Angebote an Empfehlungen für gendergerechtes e-Teaching und wollen eher keine neuen Konzepte entwickeln.

Auch die Formen, wie sich die Befragten Kompetenzen hinsichtlich gendergerechtem e-Teaching aneignen wollen sind geschlechterausgewogen.

Bei den konkreten Wünschen an ein Weiterbildungsangebot legen allerdings Männer scheinbar mehr Wert auf die zeitliche Abgeltung, eine angemessene Raumsituation und ein Abschlusszertifikat, da nur männliche Befragte dies auch explizit angesprochen haben. Inhaltlich sind sich Frauen und Männer wieder einig, dass sie keine Einführungen, sondern ganz konkrete Umsetzungshinweise haben wollen. Von den befragten Frauen wurden zusätzliche Inputs zu technischen Möglichkeiten und Erweiterungen zu Diversity-Zugängen gefordert.

Auch was die Vermittlungsmethoden eines Weiterbildungsangebots betrifft, gibt es vor allem gemeinsame Vorlieben von Frauen und Männern. Tendenzielle Unterschiede sind anhand der Angaben der Befragten dahingehend zu erkennen, dass Frauen explizit das Ausprobieren von Onlinefunktionen und konstruktivistische Lernprozesse eingefordert haben, während nur von männlicher Seite explizit der Wunsch nach einem Online-Seminar geäußert wurde. Bezüglich einer umfassenden Qualifizierung zu gendergerechter (e-)Lehre sind sich die befragten Frauen und Männer einig, dass dies für ihre aktuelle Tätigkeiten nicht wirklich nötig ist. Die Motivation zur Teilnahme an so einer Qualifizierung zeigte aber insofern geschlechterspezifische Unterschiede, indem nur Männer darauf hinwiesen, dass sie den damit verbundenen Aufwand abgegolten haben wollen, während Frauen ihre Teilnahme vor allem an inhaltliche und methodische Kriterien knüpften.

Wünsche an die durchführende Organisation von solchen Weiterbildungsangeboten zeigten zwar keine geschlechtsspezifischen Unterschiede, aber es ist interessant, dass Uni-Lehrende besonderen Wert darauf legen, dass solche Angebote über die Personalentwicklung angeboten oder zumindest abgewickelt werden.

Auch die Erwartungen an die eigene Institution im Hinblick auf eine Unterstützung des persönlichen Engagements für gendergerechte Lehre zeigte keine geschlechtsspezifischen Unterschiede. Jedoch wurden auch hier wieder Unterschiede zwischen Uni- und FH-Lehrende deutlich. Vor allem an Unis zeigten die Forderungen zur systematischen Anerkennung von guter Lehre - auch abseits der Berücksichtigung von Genderaspekten - dass dies den befragten Frauen und Männern gleichermaßen außerordentlich wichtig ist.

7. INTERPRETATION

Die Erkenntnisse aus dieser Untersuchung sind hinsichtlich der Zielgruppe der Gender-interessierten, umsetzungswilligen e-Lehrenden an österreichischen Universitäten und Fachhochschulen zu sehen, die - zumeist alleine - vor allem sozial-, human- und geisteswissenschaftliche Themen unterrichten. Auf Grund der Datenbasis von lediglich neun ausgewerteten Interviews sind Verallgemeinerungen der Ergebnisse nicht zulässig. Es konnten jedoch interessante Details, Einblicke und Tendenzen zur e-Teaching-Vielfalt und den Umsetzungschancen von Genderaspekten in der Hochschul-Lehre aufgezeigt werden.

Im Folgenden wird auf die Forschungsfragen und die dazugehörigen Fragestellungen, wie sie in Kapitel 5.2 formuliert wurden, in umgekehrter Reihenfolge eingegangen. Auf diese Weise schließt die Interpretation der Forschungsergebnisse mit einer Antwort auf die zentrale Frage - Was brauchen e-Lehrende, um Genderaspekte zu berücksichtigen - ab.

7.1 Ergebnis zur [Forschungsfrage 4]

Sind genderspezifische Unterschiede und Gemeinsamkeiten bei Einschätzungen und Wünschen der befragten e-Lehrenden innerhalb der einzelnen Themen- und Fragenbereiche zu erkennen?

Wie in den Ergebnissen im gesamten Kapitel 6 detailliert präsentiert und im Kapitel 6.5 nochmals zusammengefasst wurde, haben in dieser Untersuchung die Interviews mit 5 Frauen und 4 Männern ergeben, dass die Gemeinsamkeiten zwischen weiblichen und männlichen Lehrenden - vor allem was die wichtigsten und interessantesten Genderaspekte angeht - überwiegen. Unterschiede sind in einigen Details zu erkennen gewesen und sollten als Anzeichen für interessante, geschlechtsspezifische Tendenzen bei der Planung von Weiterbildungs- oder Informationsangeboten durchaus berücksichtigt werden.

Da sich die Einschätzungen und Interessen von Frauen und Männern im Wesentlichen decken, sollten Weiterbildungen für Lehrende geschlechterheterogen angeboten werden. Dies unterstützt auch die im Zusammenhang mit der Genderkompetenz von Lehrenden in Kapitel 3.2 dargestellte Empfehlung, Weiterbildungen als eine Spielwiese und geschütztes Ausprobierfeld für den Umgang mit genderdifferenziertem Verhalten zu nutzen.

Während unter einer Geschlechterperspektive sich vor allem Gemeinsamkeiten zwischen den Befragten zeigten, wurden zum Teil erhebliche Unterschiede bei den Einschätzungen und Interessen von Uni- und FH-Lehrenden gefunden, die bei Vermittlungsangeboten entsprechend berücksichtigt werden müssen.

7.2 Ergebnisse zur [Forschungsfrage 3]

Wie wünschen sich e-Lehrende die Vermittlung von Kompetenzen zur Berücksichtigung von Genderaspekten in e-Teaching-Aktivitäten?

Die in diesem Rahmen ergänzenden Fragestellungen - die im Kapitel 6.4 detailliert ausgeführt sind - können mit folgenden Erkenntnissen zusammengefasst werden:

[Fragestellung 3.1] Wollen e-Lehrende die eigenen e-Learning-Angebote anhand einzelner Empfehlungen für gendergerechtes e-Teaching anpassen, oder lieber neue gendergerechte e-Learning-Angebote konzipieren?

Die befragten, umsetzungswilligen Hochschul-Lehrenden wollen ihre aktuellen Lehrveranstaltungen in erster Linie an einzelne Empfehlungen anpassen.

Weiterbildungsmaßnahmen sollten daher schwerpunktmäßig einzelne Umsetzungshinweise hinsichtlich gendergerechter e-Learning-Aspekte anstatt umfassender Konzeptionsprozesse vermitteln.

Dieses Ergebnis sollte auch in dem Zusammenhang gesehen werden, dass die Befragten grundsätzlich mit ihren eigenen, bisher gestalteten Lehrangeboten zufrieden sind und Verbesserungen gern unter Anleitung selbst vorgehen. Im Hinblick auf die Empfehlung zur Berücksichtigung unterschiedlicher Kenntnisstände von Lernenden (vgl. Kapitel 4.2) kann dies auch als Bestätigung gesehen werden, dass Stärken-orientierter Wissensaufbau sehr motivierend wirkt, da sich die Zielgruppe als handlungskompetent erlebt.

[Fragestellung 3.2] Gibt es ein ideales Weiterbildungsangebot für Hochschul-Lehrende zur Vermittlung von Genderkompetenzen hinsichtlich der Berücksichtigung von Genderaspekten beim e-Teaching?

Die konkreten Wünsche der Befragten hinsichtlich ihrer Bedürfnisse zur Umsetzung von gendergerechtem e-Teaching sind (vgl. Kapitel 6.4) vielfältig und können durch ein einzelnes Weiterbildungsangebot nicht abgedeckt werden. Einige Eckpunkte für ein zielführendes (wünschenswertes) Angebot konnten dennoch identifiziert werden und sind im Anschluss in diesem Kapitel skizziert.

Damit kann die Aussage in Kapitel 1.2 "Der Umgang mit Gender muss also genauso vielfältig sein wie Gender selbst" [www.genderkompetenz.info (4) (Status: 28.3.2009)] ergänzt werden, indem Vielfalt nicht nur beim Umgang, sondern auch bei der Vermittlung von Gender gefordert wird.

[Fragestellung 3.3] Ist die Bereitschaft zur Teilnahme an einer umfassenderen Qualifizierung zu gendergerechtem (e-)Teaching höher, wenn diese Kompetenz organisationsintern zu einem Vorteil wird?

Auch wenn es für die aktuelle e-Teaching-Praxis nicht relevant ist, sind die befragten

Lehrenden bereit (vgl. Kapitel 6.4), sich hinsichtlich gendergerechter Didaktik mit ihren vielfältigen Dimensionen qualifizieren zu lassen, sofern dies für ihre berufliche Position oder ihre Aufgabenbereiche innerhalb der Institution notwendig ist.

Dieses Ergebnis kann dahingehend gesehen werden, dass Genderkompetenz (vgl. Kapitel 1.1) als Kombination von Wollen, Wissen und Können definiert ist. Sich Wissen zu Genderdidaktik anzueignen, ohne das beruflich auch umsetzen zu können, wirkt sich scheinbar negativ auf die Dimension des Wollens aus. Diese Interpretation würde vor allem auch für eine ganz bewusste Gestaltung von motivierenden (institutionellen) Rahmenbedingungen für e-Lehrende sprechen und sollte nicht nur auf die Gestaltung von Weiterbildungsangeboten beschränkt gesehen werden.

[Fragestellungen 3.4a - 3.4b] Erwarten sich Lehrende von ihrer Hochschule Anerkennung für ihr Engagement hinsichtlich gendergerechter Lehre? Wenn Lehrende in ihre Hochschule stärker eingebunden sind (z.B. durch Anstellung), ist ihnen dann eine formale Anerkennung ihres Engagements für gendergerechte Lehre wichtiger als externen Lehrenden?

Anerkennung ihres Engagements erwarten sich explizit vor allem angestellte Lehrende, wie die Befragung (vgl. Kapitel 6.4) ergeben hat. Dabei geht es jedoch in erster Linie, um die Anerkennung ihrer "guten Lehre" und nicht so sehr nur um den Aspekt, dass sie sich für Geschlechtergerechtigkeit engagieren. Die Befragungsergebnisse zeigen auch, dass Angestellte an Hochschulen sich diese Anerkennung auch ganz konkret in Form von Ressourcen oder Auszeichnungen wünschen, während extern Lehrende sich fürs erste mit einem wertschätzenden Arbeitsklima oder auch damit zufrieden geben, dass ihr Engagement zumindest nicht behindert wird.

Damit unterstützt dieses Ergebnis der Befragung die Forderung von Michaela Gindl, Günter Hefler und Silvia Hellmer (vgl. Kapitel 3.1) nach Honorierung des Engagements Lehrender durch demonstrative Prämierung und Präsentation von Leistungen, sowie durch strukturelle, dauerhafte Förderung und Verankerung von Gendersensibilität in der Lehrinstitution.

Die Interpretation der Ergebnisse aus der Untersuchung hinsichtlich der Forschungsfrage nach den Vermittlungswünschen, kann folgende Antwort bieten:

Die konkreten Wünsche und Bedürfnisse der 9 befragten, umsetzungswilligen Hochschul-Lehrenden hinsichtlich der Vermittlung von Genderkompetenz für die eigenen e-Teaching-Tätigkeiten sind sehr unterschiedlich. Geschlechterspezifische Unterschiede zeigten sich aber keine wesentlichen, wodurch die konkreten Wünsche an Unterstützungsangebote gleichermaßen für weibliche und männliche Lehrende geplant werden können:

- Persönliches Coaching bei der Analyse und Adaption von aktuellen Lehrangeboten.

- Kontakt zu Genderexpert_innen in allen Phasen des e-Teachings.
- Online-Selbstlern-Kurs bzw. -Videotutorials mit einfacher Zugangsmöglichkeit.
- Praxishandbuch mit Checklisten, in dem gendergerechte Lehre nicht nur e-Learning-zentriert behandelt wird.
- Kommentiertes Best-Practice-Beispiel, um sich auch ein konkretes Bild von den Unterschieden zu nicht-gendergerechten Aspekten machen zu können.
- Online-Seminar, das evtl. als Blended Learning gestaltet ist, um gendergerechtes Lernen selbst erleben zu können.
- Ein 'ganz normales Seminar' - das, wie im Folgenden skizziert, einiges berücksichtigen sollte, um auch den Erwartungen und Wünschen von umsetzungswilligen Teilnehmer_innen zu entsprechen.

Zentrales Ziel dieser Untersuchung war es, herauszufinden, wie aktuelles Wissen zu gendergerechtem e-Teaching in die Praxisumsetzung gelangen kann. Ein Weg dazu ist die Gestaltung eines Weiterbildungsangebots, das auf die Zielgruppenwünsche von umsetzungswilligen Lehrenden eingeht. Das die Teilnehmerinnen und Teilnehmer aber auch darauf vorbereitet - wie Gesine Spieß (vgl. Kapitel 3.2) hinweist - dass genderkompetent lehren auch heißt, den paradoxen Umgang mit Gender zu lernen.

Auf Basis der Interviewergebnisse werden nun einige wesentliche Eckpunkte für ein solches Weiterbildungsangebot für Hochschul-Lehrende zu Genderaspekten im e-Teaching in der Struktur der 4 Handlungsfelder nach Karin Derichs-Kunstmann (2003) skizziert:

Tab. 7.2: Skizze eines (wünschenswerten) Weiterbildungsangebots für e-Lehrende an Hochschulen

Ein (wünschenswertes) Weiterbildungsangebot zu gendergerechtem e-Teaching ...

... zeichnet sich durch folgende Rahmenbedingungen aus:

- Zeitlich auf 1 bis maximal 2 Tage geblockte Anwesenheit der Teilnehmer_innen, an einem gut erreichbaren Ort, um den zeitlichen Aufwand auch hierzu gering zu halten. Die gesamte Dauer der Veranstaltung sollte "absehbar" sein, um das Gelernte auch gleich in die eigene Praxis überführen zu können.
- Die Weiterbildung sollte als Arbeitszeit gelten und auch (zumindest größtenteils) in der Arbeitszeit absolviert werden können, um die private Freizeit (z.B. Wochenende) nicht opfern zu müssen. Eine Abwicklung im Rahmen oder mit Unterstützung der institutionellen Personalentwicklung ist auch deshalb anzustreben.
- Die Kosten sollten für die Teilnehmenden nicht zu hoch sein. Evtl. ist eine Vergütungsform nach erfolgreichem Abschluss überlegenswert.
- Der Veranstaltungsraum sollte ein angenehmes Arbeitsklima unterstützen und technisch den Anforderungen an das Thema, die Methoden und Inhalte gerecht werden.
- Bei den Teilnehmer_innen sollte es sich nicht um Einsteiger_innen handeln. Eine gewisse Grunderfahrung zu den Themen Gender und e-Teaching sollte vorhanden sein.
- Die Teilnehmer_innen-Gruppe sollte 20 Personen nicht übersteigen, die alle freiwillig an dem Weiterbildungsangebot teilnehmen.
- Eine geschlechterheterogene Gruppe ist anzustreben, um die Weiterbildung auch als Ort der Erprobung der Dialogfähigkeit der Geschlechter und der Reflexion der Wirkung des eigenen Verhaltens aus einer Genderperspektive heraus zu ermöglichen.

- Der Titel der Weiterbildung sollte das Wort "Gender Mainstreaming" vermeiden.
- Ein Zertifikat, das im Hochschulbereich oder in der jeweiligen Institution anerkannt ist, sollte die erfolgreiche Teilnahme an der Weiterbildung bestätigen.
- ...

... berücksichtigt auf inhaltlicher Ebene folgende Details:

- Die Inhalte sollten sich auf konkrete, praktische Beispiele im Kontext zu konkreten Genderaspekten konzentrieren. Allgemeine Theorien und zu breit angelegte Themeneinführungen sind ebenso zu vermeiden, wie oberflächliche, stereotypisierte Beispiele oder solche, die nur auf die Verdeutlichung von Geschlechterunterschieden ausgelegt sind.
- Der Kontext zu allgemeiner Didaktik und speziell Hochschul- und e-Learning-Didaktik sollte hergestellt werden.
- Im Mittelpunkt sollten konkrete Umsetzungsbeispiele hinsichtlich der Anpassung eigener Lernangebote stehen.
- Möglichkeiten zur individuellen Vertiefung in Schwerpunktthemen sollten geboten werden.
- Beispiele zu technischen Umsetzungsmöglichkeiten sollten eingebunden werden, deren Vermittlung sollte aber nicht als technische Einschulungen gestaltet sein.
- ...

... legt methodisch Wert auf:

- Die Kriterien für die Gestaltung von gendergerechten Lernangeboten müssen selbst inhaltlich und methodisch zum Tragen kommen.
- Konstruktivistisches Lernen wird gefördert anstatt instruktivistisch Informationen zu vermitteln oder gar "zu belehren".
- Umsetzungsorientierung durch Anwendungs- und Transfermöglichkeiten auf konkrete (evtl. sogar eigene) Beispiele sollte im Zentrum stehen.
- Konkretes Ausprobieren von Online-Funktionen sollte ermöglicht werden.
- Rückmeldungen durch Expert_innen sowie der Austausch und die Diskussion mit Kolleg_innen sollten einen wesentlichen Stellenwert haben.
- Das Lernklima in der Gruppe ist zu fördern, um einen Ort für Reflexionen zu ermöglichen.
- Wird die Weiterbildung selbst als Blended Learning-Angebot gestaltet, so muss dies von Beginn an gut und transparent argumentiert werden. Persönliche Vorerfahrungen und Erwartungen der Teilnehmer_innen lassen darauf schließen, dass Online-Angebote nicht grundsätzlich als positiv und vorteilhaft angesehen werden.
- ...

... achtet bei der Auswahl der Referent_innen darauf:

- Bei den Referent_innen muss das Verhalten und die persönliche Glaubwürdigkeit zur Thematik gegeben sein. Sowohl Oberflächlichkeit als auch Fanatismus werden von umsetzungswilligen, Gender-interessierten Lehrenden explizit abgelehnt.
- Diversität bei den Vortragenden ist ein geschätztes Kriterium bei den Teilnehmer_innen, sowohl was die Geschlechterzugehörigkeit, als auch die Einbindung in die Institution als interne oder externe Expert_innen betrifft.
- Themen-Expert_innen sind ebenso gewünscht wie Praxis-Expert_innen.
- ...

Weiters ...

... sollte das Weiterbildungsangebot auch Bedürfnisse im anschließenden Umsetzungsprozess der Teilnehmer_innen berücksichtigen. Dies kann beispielsweise eine Begleitung durch persönliches Coaching oder eine (Selbst)Reflexion und Evaluation während oder nach Umsetzung eines gendergerecht gestalteten e-Learning-Angebots sein.

Vor allem dieser weitere Faktor, der über eine konkrete Weiterbildung hinausgeht - ist auch Karin Derichs-Kunstmann, Gerrit Kaschuba und Victoria Schnier (vgl. Kapitel 3.2) bei der Übertragung ihrer Erfahrungen aus dem Projekt "Gender-Qualifizierung für die Bildungsarbeit" auf den Hochschulbereich wichtig gewesen. Sie plädieren für eine über einen längeren Zeitraum zusammen arbeitende Lerngruppe, für Vertraulichkeit und Kontinuität um den spezifischen Hochschulbedingungen entgegenzuwirken.

7.2 Ergebnisse zur [Forschungsfrage 2]

Sind die ausgewählten, empfohlenen Genderaspekte nach Einschätzung von e-Lehrenden für die eigene Praxis überhaupt relevant?

Die im Rahmen dieser Forschungsfrage ergänzenden Untersuchungsfragen - die im Kapitel 6.2 und 6.3 sehr detailliert ausgeführt sind - können mit folgenden Erkenntnissen zusammengefasst werden:

[Fragestellung 2.1] Ist die Einschätzung der Praxisrelevanz einzelner Genderaspekte abhängig davon, ob diese Aspekte auch über die Geschlechterperspektive hinweg als Verbesserung der Lehrtätigkeit angesehen werden?

Die Beurteilung einzelner Genderaspekte als generelle Verbesserung der Lehrangebote (vgl. Kapitel 6.2) hat eindeutig die Einschätzung der Praxisrelevanz dieser Regeln positiv beeinflusst. Da bei einigen Aspekten ein Genderkontext gar nicht oder nur geringfügig wahrgenommen wurde, sollten konkrete Geschlechterimplikationen bei verschiedenen Empfehlungen künftig klarer herausgestrichen werden, um dadurch auch die Umsetzungschancen dieser Aspekte zu erhöhen.

Dieses Ergebnis zeigt, dass ein generelles Genderbewusstsein der Befragten in bestimmten thematischen Kontexten nicht ausreicht, um Geschlechterperspektiven wahrzunehmen. Auch wenn - wie in Kapitel 6.4 - klar wird, definitiv keine reinen Sensibilisierungsmaßnahmen und theoretischen Genderdiskussionen gewünscht werden, sollte doch die Förderung der persönlichen Handlungskompetenz für e-Teaching auch die Kompetenz zum Perspektivenwechsel gefördert werden. "Die Gender-Brille" als Symbol für das Fokussieren der individuellen Gendersensibilität auf einen ganz bestimmten Themenbereich, hat demnach auch bei genderbewussten Personen, die engagiert und selbstbewusst in die an einer geschlechtergerechten Zukunft arbeiten, noch einen wesentlichen Stellenwert. Dabei

ist speziell auch auf die in Kapitel 3.2 ausgeführten Zwickmühlen und Paradoxien einzugehen, mit denen gendersensibel Lehrende unweigerlich konfrontiert sind.

[Fragestellung 2.2] Sind praxisrelevante Genderaspekte auch von höherem persönlichem Interesse?

Eine direkte Kausalität zwischen wichtigen und interessanten Genderaspekten ist vor allem (vgl. Kapitel 6.3) bei jenen Empfehlungen aufgetreten, die als "sehr relevant/interessant" und "relevant/interessant" eingestuft wurden. Jedoch wurde die gendersensible (An-)Sprache als "sehr relevant" angesehen ohne im selben Maße das persönliche Interesse der Befragten zu wecken. Es kann vermutet werden, dass bei Themen, wo sich die e-Lehrenden bereits als ausreichend kompetent fühlen, erst wieder ein neues Interesse für eine vertiefende Auseinandersetzung durch Maßnahmen geweckt werden muss.

Indem dieses Ergebnis einerseits nicht überraschend ist, was den Zusammenhang im Sinne von "interessant, weil brauchbar" betrifft, so zeigt sich andererseits die spannende Tendenz, dass Themen, die als bekannt eingestuft werden, nicht mehr so interessant sind und damit die (persönliche) Motivation zur thematischen Vertiefung blockieren. Konkret würde diese Interpretation bedeuten, dass auch Inhalte zu gängigen Themen wie der geschlechtergerechte Sprache mit "Neuheiten" oder "aktuellen Entwicklungen" beworben werden müssen, um wieder Interesse bei jenen zu wecken, die für die praktische Umsetzung gewonnen werden sollen.

Die Interpretation der Ergebnisse hinsichtlich der Forschungsfrage nach der Praxisrelevanz der präsentierten 12 Genderaspekte, kann folgende Antwort bieten:

Die Relevanz der 10+2-Aspekte für gendergerechtes e-Teaching wurde von den befragten Hochschul-Lehrenden - wie in Kapitel 6.2 und 6.3 ausführlich dokumentiert ist - hinsichtlich der eigenen Praxis überwiegend bestätigt. Manche Genderaspekte wurden z.T. zwar für die eigene Praxis als nicht so bedeutsam beurteilt, doch generell und für andere e-Learning-Settings durchaus als wichtig beurteilt.

In der detaillierten Auseinandersetzung mit den Kriterien und Unterkriterien zeigten sich die Themen: gendersensible (An-)Sprache, gute (zeitsparende) Navigation, der Lernziel-Meta-Plan und die (Selbst)Reflexion der Lehrenden als einstimmig relevant für die aktuelle e-Teaching-Praxis der befragten, Gender-interessierten und umsetzungswilligen Hochschul-Lehrenden. Auch das genderbewusste didaktische Lernkonzept und die Evaluation von Lehrangeboten wurden fast einstimmig als praxisrelevant beurteilt.

Dieses Ergebnis ist unter anderem auch deshalb bedeutsam, da die 9 Befragten in ganz unterschiedlichen e-Learning-Settings, an 13 verschiedenen Hochschulen und mit zahlreichen Lernmanagement-Systemen tätig sind, und dennoch zu allen 12 ausgewählten

Genderaspekten persönliche Anknüpfungspunkte beschrieben haben. Dabei zeigte sich auch, dass die e-Lehrenden die Genderdimension einzelner Empfehlungen gar nicht so zentral wahrnahmen, sondern die darin gesehene Verbesserung ihrer Lehrtätigkeit für sie die zentrale Motivation zur Berücksichtigung darstellte. Zum Teil wurde durch die Regeln und Aspekte auch ihre bisherige Praxis bestärkt.

Damit können gleich mehrere, sich gegenseitig bestärkende Faktoren identifiziert werden: Die wahrgenommene Genderrelevanz, das Gefühl hinsichtlich einer Verbesserung der eigenen Lehrqualität und eine hohe Motivation zur Berücksichtigung der Aspekte. In Informationsmaßnahmen sollte es daher gelingen, diese Faktoren in Verbindung zu bringen und den Umsetzungswilligen bewusst zu machen. Beispielsweise wie es Brigitte Kossek als Einleitung zu ihren "Empfehlungen für eine geschlechtersensible Didaktik des e-Learning" gemacht hat: "Die Integration der Gendertheorie kann die Qualität Ihrer Lehrveranstaltung steigern!" [Kossek (2006):1]

Die im Rahmen dieser Untersuchung präsentierten Empfehlungen können als wesentliche Struktur zur Vermittlung von praxisrelevanten Genderkompetenzen im e-Teaching-Bereich angesehen werden. Da sich die Bedeutung der einzelnen Aspekte für die Lehre mit den Interessen der befragten, umsetzungswilligen Hochschul-Lehrenden zu einem Großteil deckt, wird an dieser Stelle für eine Neuauflage des 10-Punkte-Plans plädiert, um in künftigen Vermittlungsangeboten, diese übersichtliche Orientierungshilfe ziel- und zielgruppengerecht(er) zu präsentieren.

2004 wurden die 10 Regeln für ein genderbewusstes Lernmodul von Heike Wiesner, Isabel Zorn, Heidi Schelhowe, Barbara Baier und Ida Ebkes auf Basis einer Evaluation von Online-Lernmodulen erstellt. Der 10-Punkte-Plan bietet daher einen guten, produktorientierten Analyseraster für vorhandene e-Learning-Angebote. Im Rahmen dieser Forschungsarbeit wurde auch der Prozess-Charakter von e-Teaching hervorgehoben. Dadurch wurden zusätzliche Aspekte wie die Evaluation der Lernangebote sowie die (Selbst)Reflexion der Lehrenden als weitere, didaktisch relevante Kriterien mit Auswirkungen auf die Geschlechterdimension integriert.

Die Interviews zeigten schließlich, dass diese beiden ergänzenden Aspekte "Evaluation" und "Reflexion" einerseits für die praktische e-Lehre relevant sind, aber vor allem auch auf ein hohes Interesse bei den Lehrenden stoßen. Die Befragten zeichneten sich demnach bereits mit der von Karin Derichs-Kunstmann, Gerrit Kaschuba und Veronica Schnier in Kapitel 3.2 präsentierten "geschlechterbezogenen Selbstreflexivität" als wesentliches Ziel für Sensibilisierungsfortbildungen für Hochschul-Lehrende aus.

Für die Zielgruppe der - vor allem alleine tätigen - e-Lehrenden an österreichischen Hochschulen, die hoch motiviert sind und anhand der präsentierten Empfehlungen ihre

aktuellen e-Learning-Lehrveranstaltungen (selbstständig) anpassen wollen, sollte nicht nur der 10-Punkte-Plan, sondern der 10+2-Punkte-Plan kommuniziert werden. Und indem die ursprüngliche Reihenfolge der Aspekte geändert wird und der Praxis-Relevanzreihung durch die Befragten aus der Untersuchung (vgl. Kapitel 6.3) entspricht, kann auf eine breit(er)e Zustimmung vonseiten der aktiven e-Lehrenden gehofft werden - was wiederum, wie die Ergebnisse zeigen, die Umsetzungschancen der Genderaspekte positiv beeinflussen kann.

Hinsichtlich des Forschungsinteresses, konkrete Ansatzpunkte für die persönliche Bereitschaft zur Umsetzung zu finden - um vorhandenes Wissen zu gendergerecht gestalteten e-Learning-Angeboten in die konkrete e-Teaching-Praxis zu bringen - wird folgender 10+2-Punkte-Plan als ein Forschungsergebnis formuliert:

Tab. 7.1: 10+2-Punkte-Plan zur Gestaltung von gendergerechten e-Learning-Lehrveranstaltungen

| Eine gendergerecht gestaltete e-Learning-Lehrveranstaltung ... |
|---|
| 1. besitzt ein genderbewusstes didaktisches Lernkonzept, das unter anderem durch Methodenvielfalt den unterschiedlichen Bedürfnissen der Lernenden entgegenkommt. |
| 2. beinhaltet vielseitige, flexible, interaktive und lebensnahe Lernangebote sowie abwechslungsreiche Formen zur Wissensüberprüfung. |
| 3. nutzt eine gendersensible (An-)Sprache, um allen Lernenden gleichermaßen eine persönliche Wertschätzung entgegen zu bringen. |
| 4. bietet vielfältige interaktive (moderierte) Kommunikationsangebote, die sinnvoll in den Lehr/Lernprozess integriert und von Anfang an transparent gemacht werden. |
| 5. bietet mit einem Lernziel-Meta-Plan von Beginn an eine Übersicht und einen detaillierten Einblick über alle und in alle Lernmodule. |
| 6. baut auf der (Selbst)Reflexion der Lehrenden auf, die ihre eigene Rolle, das eigene Verhalten und die persönliche Wirkung auf Lernende bewusst unter einer Genderperspektive analysieren. |
| 7. hat eine gute (zeitsparende) Navigation und Strukturierung, die den Lernprozess und die Benutzungsfreundlichkeit des Lernangebots unterstützen. |
| 8. gibt von Beginn an Auskunft über den zeitlichen Umfang einzelner Einheiten und Aufgabenstellungen, um Lernenden Planungssicherheit zu ermöglichen und damit sie den jeweiligen Aufwand den individuellen Lebens- und Arbeitsbedingungen anpassen können. |
| 9. bietet einen umfangreichen "(sozio-)technischen Support", der sich hinsichtlich der verwendeten Technologie an den Unterstützungsbedürfnissen der Lernenden orientiert. |
| 10. berücksichtigt unterschiedliche (technische und inhaltliche) Kenntnisstände der Studierenden, indem bereits im Vorfeld die technischen Anforderungen und inhaltlichen Vorkenntnisse transparent gemacht werden, sowie die Lernmaterialien hinsichtlich Basiswissen und Vertiefungsmöglichkeiten gekennzeichnet sind. |

11. nutzt Evaluation als Möglichkeit, um genderrelevante Verbesserungen umzusetzen.

12. vergibt eine Art "Zertifikat" für die erfolgreiche Teilnahme,
oder nutzt andere Formen, um Anerkennung für erbrachte Leistungen auszudrücken.

[vgl. als Basis dazu den 10-Punkte-Plan von Wiesner / Zorn / Schelhowe / Baier / Ebkes (2004):52]

Dieser neugereichte 10+2-Punkte-Plan ersetzt jedoch nicht den 10-Punkte-Plan (Details dazu im Kapitel 4.2) von Wiesner, Zorn, Schelhowe, Baier und Ebkes, sondern spezifiziert ihn im Hinblick auf die konkreten Lehrbedingungen von Gender-interessierten, umsetzungswilligen e-Lehrenden an österreichischen Hochschulen.

Oder, um es im Sinne von Karin Derichs-Kunstmann, Gerrit Kaschuba und Victoria Schnier es (vgl. Kapitel 3.2) auszudrücken: Bietet Anregungen als ein Art Steinbruch für die Erstellung eigener Bausteine, und soll die didaktische Fantasie anregen. Für jeweils andere, konkreter definierbare Zielgruppen oder spezifische institutionelle Rahmenbedingungen fürs e-Learning, sollte auch dieser 10+2-Punkte-Plan weiter angepasst und mit zusätzlichen Aspekten ergänzt werden.⁹⁵

So können, durch das Berücksichtigen von noch spezifischeren Bedürfnissen einer ganz konkreten Zielgruppe, die Umsetzungschancen von Genderaspekten in diesen Kontexten weiter erhöht werden.

Abschließend soll nochmals erwähnt werden, dass die Interviews die Relevanz der ausgewählten 12 Genderaspekte für die e-Teaching-Praxis an österreichischen Hochschulen bestätigten. Sie zeigten aber auch, dass die Bedeutung - die ihnen zugesprochen wird - weit über die darin enthaltene Genderdimension hinausgeht, und dass Möglichkeiten zur (selbstgestalteten) Verbesserung der eigenen Tätigkeit generell sehr motivierend auf die engagierten Lehrenden wirken.

7.4 Ergebnisse zur zentralen [Forschungsfrage 1]:

Was brauchen e-Lehrende an Universitäten und Fachhochschulen, um in (ihren) e-Learning-Aktivitäten Genderaspekte zu berücksichtigen?

"Vorwissen ist nützlich" - wenn es um die Umsetzung von geschlechtergerecht gestalteten e-Learning-Angeboten geht, formulierten 2004 Sigrid Metz-Göckel, Heidi Schelhowe, Heike Wiesner, Marion Kamphans, Isabel Zorn, Anna Drag, Anja Tigges, Barbara Baier und Ida Ebkes ein Ergebnis aus dem Begleitforschungsprojekt "Gender Mainstreaming-Medial" an

⁹⁵ Beispielsweise könnten am Beginn eines Seminars zu Genderaspekten im e-Teaching diese 10+2-Aspekte durch die Teilnehmenden selbst hinsichtlich Relevanz und Interesse gereiht und gewichtet werden, um so einen Seminar-spezifischen Plan zu erhalten, der einerseits die (gemeinsamen) Schwerpunkte der Weiterbildung und die (individuellen) Vertiefungsthemen identifiziert. Eigene zusätzliche Themen können auch von den Teilnehmer_innen eingebracht werden und so neue, für die ganz spezifische Gruppe oder die konkreten Rahmenbedingungen relevante Umsetzungsaspekte unter einer Genderperspektive beleuchten.

deutschen Hochschulen. Dieser Hinweis kann durch die Ergebnisse dieser Untersuchung (vgl. Kapitel 6.1) generell bestätigt werden. Ergänzend zeigten die Interviews mit 9 e-Lehrenden, dass es sich dabei nicht um ein bestimmtes Vorwissen handeln muss, denn obwohl die Befragten über sehr unterschiedlich ausgestaltetes Genderwissen verfügten, stellte dies die Basis für ihr gemeinsames, hohes Engagement hinsichtlich gendergerecht gestalteter Lernangebote dar.

Bevor eine Antwort auf diese zentrale Forschungsfrage formuliert wird, soll noch auf die hierzu ergänzenden Fragestellungen - die im Kapitel 6.1 ausführlicher präsentiert sind - zusammenfassend eingegangen werden:

[Fragestellung 1.1] Erzeugt Vorwissen zum Thema Gender konkrete Erwartungen an den Nutzen von gendergerecht gestalteten e-Learning-Angeboten?

Vorwissen zum Thema Gender scheint keinen direkten Zusammenhang zu speziellen Erwartungen an gendergerecht gestaltete e-Learning-Angebote zu haben. Die Ergebnisse (vgl. Kapitel 6.1) zeigen aber, dass die eher allgemein gehaltenen Erwartungen an gendergerechte e-Lehre die individuellen Hoffnungen hinsichtlich der gesellschaftlichen Geschlechtergerechtigkeit stützen und dass diese als persönliche Verantwortung wahrgenommen wird.

Damit wird einerseits deutlich, dass zumindest bei den 9 Interviewpartner/innen das aktuelle Wissen bereits mit dem Wollen - wie es Genderkompetenz (vgl. Kapitel 1.1) fordert - verbunden ist. Konkretes Umsetzen bedarf aber noch einer Orientierung, die den spezifischen Kontext ihrer e-Lehre berücksichtigt. Dabei wird es auch eine Aufgabe von Bildungsangeboten sein, den Kontext - sowohl zu Gender als auch zu e-Learning - in aller Vielfalt zu vermitteln, damit sich die Lehrenden überhaupt "ein eigenes Bild" [vgl. die Aussage einer Interviewpartnerin in Kapitel 6.1] von ihren Handlungsmöglichkeiten machen können.

[Fragestellung 1.2] Wirkt sich Vorwissen zum Thema Gender auch positiv auf den Umsetzungswillen zur Berücksichtigung von Genderaspekten in eigenen e-Learning-Angeboten aus?

Das persönliche Bewusstsein zum Thema Gender ist (vgl. Kapitel 6.1) weitaus wichtiger für den Motivation, Genderaspekte auch tatsächlich umsetzen zu wollen, als ein differenziertes Faktenwissen zu Gender, Geschlechterverhältnissen oder -zusammenhängen.

Die Untersuchung hat gezeigt, dass jene Lehrenden, die Genderaspekte konkret umsetzen wollen, bereits hochsensibilisiert in Weiterbildungsangebote kommen und keine allgemeinen Sensibilisierungsmaßnahmen mehr akzeptieren würden. Sie zeichnen sich also durchaus bereits mit der speziellen Komponente von Genderkompetenz bei Lehrenden aus, die in Kapitel 3.2 als "permanente Sensibilität" und "ausgeprägte Reflexion der Situation und der

eigenen Rolle" von Derichs-Kunstmann, Kaschuba und Schnier definiert ist. Um den Umsetzungswillen dieser konkreten Zielgruppe zu unterstützen, braucht es andere Vermittlungsformen, als sie üblicherweise in Gender-Trainings etwa als Einstieg in Mainstreaming-Prozesse angeboten werden.

Dieses Erkenntnis aus der Untersuchung sollte auch als besonders wichtig für künftige Organisationsentwicklungsstrategien erachtet werden, um nicht genau bei jenen Zielgruppen "Langeweile zu erzeugen" [vgl. Zitat einer Interviewpartnerin in Kapitel 6.4], die eine gleichstellungsorientierte Entwicklung maßgeblich von Beginn an mittragen würden.

[Fragestellung 1.3] Wenn e-Lehrende das Gefühl haben, die eigenen e-Learning-Angebote nach den eigenen Vorstellungen gestalten zu können, ist dann auch der Umsetzungswille zur Berücksichtigung von Genderaspekten höher?

Es wurde zwar ein Zusammenhang zwischen dem persönlichen Umsetzungswillen von Genderaspekten und der Möglichkeit, e-Learning-Angebote nach eigenen Vorstellung gestalten zu können in Kapitel 6.1 festgestellt, doch eine Kausalität konnte dazu nicht abgeleitet werden. Größtmögliche Gestaltungsfreiheit bei e-Learning-Angeboten sollte dennoch - und vor allem im Hinblick auf die vielfältigen Möglichkeiten zur Berücksichtigung von Genderaspekten - im Hochschulsystem gefördert werden, da sie eine generelle Zufriedenheit mit der eigenen Tätigkeit schafft.

Weiters ist in diesem Zusammenhang zu erwähnen, dass die eigene Handlungsfähigkeit eine wesentliche Motivation der umsetzungswilligen Lehrenden darstellt. Eigene Lehrveranstaltungen werden lieber selbst anhand einzelner Empfehlungen angepasst, anstatt völlig neu entwickelt zu werden. Auch konkrete Beispiele im Rahmen von Weiterbildungsangeboten müssen direkt auf die individuelle Praxis der Befragten transferierbar sein - wie im Kapitel 6.4 deutlich wurde.

Im Hinblick auf die Genderkompetenz-Dimension "Können" - wie sie in den Kapiteln 1.1 und 3.2 ausgeführt wurde - bedeutet das, dass die Förderung der individuellen Handlungskompetenz ein zentrales Ziel aller Unterstützungsangebote sein sollte - und möglichst auch Support-Angebote eine Selbstbefähigungsstrategie verfolgen sollten.

[Fragestellungen 1.4a - 1.4b - 1.4c] Wissen Gender-interessierte e-Lehrende eigentlich, dass es bereits Leitfäden und Checklisten zur Umsetzung und Gestaltung von geschlechtergerechten e-Learning-Angeboten gibt? Wo würden Gender-interessierte e-Lehrende Leitfäden zu geschlechtergerechtem e-Teaching erwarten? Würden sie solche Leitfäden vor allem bei Stellen erwarten, die sich speziell mit der Gender-Thematik beschäftigen?

Dass bereits zahlreiche, kostenlose und übersichtliche Hilfestellungen für umsetzungswillige e-Lehrende existieren, war den Befragten bisher nicht bewusst - wie im Kapitel 6.1

dokumentiert ist. Um diese Informationen künftig besser an Interessierte heranzubringen, und so die Umsetzungschancen dieser Aspekte (überhaupt) zu ermöglichen, sind die weiteren Ergebnisse zu dieser Fragestellung relevant. Nicht nur das Vorhandensein von zielgruppengerechten Informations- und Weiterbildungsangeboten ist wichtig, sondern auch die richtige Kommunikationsstrategie. Die Interviews haben ergeben, dass zur Verbreitung und Bewerbung von Angeboten hinsichtlich der Gestaltung von gendergerechtem e-Teaching, innerhalb der Institution verschiedenste Informationsstellen (nicht nur die Genderabteilung) vernetzt und auch externe (übergeordnete und themenspezifische) Multiplikationsknoten eingebunden werden müssen. Materialien sind außerdem - zusätzlich - in einer Weise im Internet zu platzieren, dass sie von Suchmaschinen problemlos indiziert werden können.

Eine ziel- und zielgruppengerechte Informations- und Kommunikationsstrategie ist im Hinblick auf das Forschungsinteresse - Genderaspekte in der e-Teaching-Praxis an Hochschulen zu verankern - daher genauso relevant, wie ziel- und zielgruppengerechte Angebote.

Zur zentralen Frage dieser Forschungsarbeit, was denn e-Lehrende nun brauchen, damit vorhandenes Wissen (wie es etwa in Leitfäden bereits zugänglich ist) in die e-Teaching-Praxis an Hochschulen gelangt, kann Folgendes gesagt werden:

Einerseits sind die expliziten Wünsche von umsetzungswilligen Lehrenden zu beachten:

- Eine System-immanente Anerkennung guter Lehre. Dabei steht das Engagement hinsichtlich der Förderung von Geschlechtergerechtigkeit in der Gesellschaft noch gar nicht so im Mittelpunkt der Bedürfnisse.
- Sicher(er)e Lehrauftragsperspektiven, die längerfristige Planungen zulassen und den zusätzlichen Aufwand durch Einarbeitung ins Lernmanagement-System, Konzeptions- und Entwicklungsaufgaben rechtfertigen.
- Weiterbildungsangebote, die durch die eigenen Institutionen ermöglicht oder unterstützt werden, um die Glaubwürdigkeit und Bedeutung der Thematik für die Hochschulentwicklung zu unterstreichen.
- Es braucht Konkretes - ganz Konkretes - zur persönlichen Umsetzbarkeit. Dazu gehören konkrete Informationen, die sich auf die Hochschul-Lehre beziehen. Konkrete Inputs und Unterstützung durch Expert_innen bei der Anpassung vorhandener Lehrkonzepte. Konkrete Ideen und Hilfestellungen, worauf geachtet werden sollte und wie eine Reflexion und Evaluation im Hinblick auf Verbesserungspotentiale durchgeführt werden kann.

- Die Möglichkeit, auch ganz konkret eigene Erfahrungen machen zu können und daraus zu lernen. Dazu zählt neben Umsetzungserfahrungen z.T. auch, selbst einmal e-Lernen zu erleben und ein Gefühl dafür zu bekommen, wie sich einzelne e-Teaching-Elemente in individuellen Lern- und Lebenssituationen zusammenfügen.
- Und schließlich: Ein konkretes "Bild", was eigentlich unter einem gendergerecht gestalteten e-Learning-Angebot zu verstehen ist.

Andererseits sind auch implizite Erkenntnisse aus der Untersuchung im Hinblick auf die Bedürfnisse von Lehrenden zur Praxisumsetzung von Genderaspekten in der e-Lehre zu beachten:

- Obwohl ganz konkrete Tipps und Umsetzungsempfehlungen gefordert werden, muss die individuelle Gestaltungsfreiheit von e-Learning-Angeboten gewahrt bleiben. Denn eine grundsätzliche Zufriedenheit mit der eigenen Lehre zeigt sich als eine wichtige Basis für die Motivation zur Verbesserung.
- Auch wenn Leitfäden kein direktes, generelles Bedürfnis von Gender-interessierten, umsetzungswilligen e-Lehrenden sind, so werden sie doch sehr konkret verlangt, sobald sie sich Gedanken zum nächsten konkreten Umsetzungsschritt machen. Vor allem als Vorbereitungs- und Analyseinstrumente sind Checklisten und Handbücher die erste Wahl.
- Im Zentrum von Weiterbildungen für Umsetzungswillige sollte nicht die Sensibilisierung zu Genderthemen stehen, sondern die konkrete Ausweitung von Umsetzungskompetenzen. Auch sollten Weiterbildungen die Autonomie der Teilnehmer_innen von institutionellen Bedingungen - im Sinne von Hilfe zur Selbsthilfe - fördern. Hinweise sollten daher die individuelle Umsetzbarkeit im Fokus haben und nicht langwierige Systemänderungen in Institutionen notwendig machen, wie sie nur in breiten Gender Mainstreaming Prozessen erzielt werden können.
- Eine umfassende Qualifizierung zu gendergerechter (e-)Lehre brauchen Lehrende zur Umsetzung von Genderaspekten im Rahmen ihrer aktuellen Tätigkeit nicht. Es wäre aber wünschenswert, Bereiche von geschlechtergerechter Lehre bzw. Online-Lehre in vorhandene Qualifizierungsmaßnahmen (ernsthaft) zu integrieren.
- Die Vermittlung von Genderaspekten muss noch mehr Klarheit bei der Darstellung der konkreten Genderimplikationen aufweisen. Wenn die Bedeutung von Maßnahmen im Hinblick auf die Förderung von Geschlechtergerechtigkeit nicht erkannt wird, besteht die Gefahr, dass grundlegende Potentiale von Gendersensibilität nicht genutzt werden können, weil sie durch andere Prioritäten völlig überdeckt werden.

- In diesem Zusammenhang wäre es auch nötig - in noch zu präzisierender Weise - das vielfältige Grundwissen zum Thema Gender auf den aktuellen Stand der öffentlichen Diskussion zu bringen. Indem nämlich Gender als Gender-Diversity von der starren Mann-Frau-Perspektive gelöst und als Masterkategorie für Diversitätskonzepte wahrgenommen wird, eröffnen sich zahlreiche individualisierbare Handlungsmöglichkeiten für engagierte Lehrende.

Gerade dieser letzte Punkt wird schon durch Michaela Gindl, Günter Hefler und Silvia Hellmer (vgl. Kapitel 3.2) in dem Sinne formuliert, dass Genderkompetenz auf die Ausweitung des reichen Verhaltensrepertoires zielt, das jede Person besitzt. Und dass gendersensible Didaktik vor allem danach fragt, wie alternativ gehandelt werden kann.

Die Untersuchungsergebnisse zeigen deutlich die Bedürfnisvielfalt, die selbst in der ganz konkreten Zielgruppe der Gender-interessierten, umsetzungswilligen e-Lehrenden an Hochschulen zu finden ist. Weiterbildungsmaßnahmen stehen selbst vor der großen Herausforderung, genau diese Vielfalt gleichwertig berücksichtigen zu müssen, um - auch im Sinne von Gender- und Diversity-Gerechtigkeit - erfolgreich zu sein.

Und schließlich braucht es natürlich auch die richtige Strategie, um Interessierte auf vorhandene Qualifizierungs- und Weiterbildungsangebote hinzuweisen bzw. von der Zielgruppe gefunden zu werden. Genau an diesem Punkt verbinden sich die didaktischen mit den kommunikativen Fähigkeiten von Verantwortlichen in einer Institution, der es ein Anliegen ist, dass Angebote - speziell zu gendergerechtem e-Learning - genutzt und in der Folge auch in der konkreten Praxis umgesetzt werden.

Dass hierbei noch einiges an der Informationsarbeit verbessert werden kann, zeigt ein Zitat einer interessierten, umsetzungswilligen Interviewpartnerin:

Frage: Wo würden Sie erwarten solche Leitfäden herzubekommen?

Antwort: "Erwarten zu bekommen? Von der Uni, von der Lehrentwicklung. Die schicken alles Mögliche aus, aber dass die sowas mal weiterschicken - das ist mir bislang noch nicht untergekommen - oder ich hab's überlesen. Vielleicht versteckt es sich in den Kursdingen? Aber was ich mich erinnern kann, wurde es nicht prominent nur als solches Thema ausgesandt. Ich bin am Verteiler drauf und krieg sonst jeden Schmarrn zugeschickt, den die Uni verschickt." [XA.3eU]

8. RESÜMEE

Die aktuellen Umsetzungschancen von Genderaspekten im e-Teaching an Hochschulen sind - zumindest was die spezielle Zielgruppe dieser Untersuchung betrifft - recht gut.

Einerseits decken sich Interessen und Bedürfnisse der - für die praktische Durchführung zuständigen - Lehrenden mit den bereits vorhandenen konkreten Empfehlungen.

Andererseits sind diese Umsetzungshinweise zwar derzeit selbst bei hochmotivierten, umsetzungswilligen e-Lehrenden noch recht unbekannt, was aber durch einfache Informationsarbeit rasch geändert werden kann. Es braucht also keine umfassenden Neuentwicklungen, um Genderaspekte in die e-Lehre zu bringen. Vorhandenes kann gut als Einstieg für konkrete Informations- und Weiterbildungsangebote für bereits sensibilisierte Zielgruppen genutzt werden.

Die Forschungsarbeit hat aber auch gezeigt, dass eine Verknüpfung von zielgruppengerechten Angeboten und einer zielgruppengerechten Informations- bzw. Kommunikationsstrategie notwendig ist: Weil sonst erreichen die besten Materialien und Weiterbildungsangebote nicht die Umsetzungsphase.

Die Motivation und persönliche Bereitschaft der Lehrenden zur Umsetzung ist in ihrem Bewusstsein über gesellschaftliche Geschlechtergerechtigkeiten zu finden. Dabei ist nicht so sehr ausschlaggebend, wie ihr individuelles Genderwissen ausgestaltet ist, sondern eher dass sie es als persönliche Verantwortung sehen, etwas für die Chancengleichheit der Geschlechter in der Gesellschaft tun zu können. Bei gendersensiblen Lehrenden sind daher für die konkrete Umsetzung von Genderaspekten v.a. Maßnahmen zur Förderung der individuellen Handlungskompetenz nötig. Ganz zu schweigen von einem Umfeld, das dieses gesellschaftspolitische Verantwortungsbewusstsein für eine geschlechtergerechte Zukunft zumindest anerkennt.

Die Interviews haben gezeigt, dass viele Befragte ihr aktuelles Genderbewusstsein explizit auf die eigene Sozialisation in ihrer Studienzeit oder auf lehrende Vorbilder stützen.

Hochschulen sollten sich die Tatsache bewusst machen, dass sie ein Sozialisationsraum für Studierende und in der Folge auch für die nächste Lehrenden-Generation sind.

Die Untersuchungsergebnisse zeigen auch, dass für Weiterbildungsmaßnahmen zu gendergerechtem e-Teaching konkretes Interesse vorhanden ist. Frauen und Männer aller Altersgruppen, sowie aus Universitäten und Fachhochschulen bilden eine interessierte und umsetzungswillige Zielgruppe für maßgeschneiderte Informations- und Weiterbildungsangebote zur Berücksichtigung von Genderaspekten im e-Teaching.

Anbieter_innen solcher (Weiter)Bildungsangebote sollten sich ihrer Verantwortung bewusst sein, dass sie - v.a. zu diesem Thema - selbst als Vorbilder für gendergerecht gestaltete

Lernangebote fungieren. Sie müssen darauf gefasst sein, dass sie sich - u.a. aufgrund von schlechten Vorerfahrungen der Zielgruppen - sowohl hinsichtlich sinnvollem Einsatz von e-Learning-Methoden, als auch was die Glaubwürdigkeit bei der Behandlung der Genderdimensionen betrifft, beweisen müssen.

Als generelle Erkenntnis dieser Forschungsarbeit wird ebenfalls festgehalten, dass durch die Verbreitung von Blended Learning-Konzepten als e-Learning-Form in der Hochschul-Lehre, gendergerechtes e-Teaching unbedingt in einen Kontext zu allgemeiner Genderdidaktik gesehen und vermittelt werden muss. Ein Lehrveranstaltungskonzept, das Präsenz- und Online-Phasen sinnvoll integrieren soll, muss dies auch in der zugrunde liegenden Didaktik berücksichtigen.

In diesem Sinn wird auf Basis der empirischen Erkenntnisse dieser Forschungsarbeit dafür plädiert, die präsentierten theoretischen Ansätze, unter der gesellschaftspolitisch engagierten, praxisorientierten e-Lehrenden-Perspektive nochmals genauer zu betrachten, um so vor allem Verknüpfungsmöglichkeiten zwischen Theorie und Praxis zu entdecken. So wie Angelika Blickhäuser und Henning von Bargen (vgl. Kapitel 1.1) in Bezug auf Genderkompetenz schon formuliert haben, dass Wissen alleine zu wenig ist, Handlungskompetenz vermittelt werden muss und Gender-Trainings dazu beitragen sollen, die Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis zu reduzieren.

Eine neue Sichtweise könnte etwa sein: Die vier Eckpunkte gendergerechter (Präsenz-)Didaktik von Karin Derichs-Kunstmann⁹⁶: Inhalte, Methoden, Rahmenbedingungen und Vortragende - auch mit e-Teaching-Aspekten zu füllen und im Hinblick auf die Zielgruppe der Online-Unterrichtenden um die Lehr/Lernprozess-Dimension "Evaluation" zu erweitern. Dadurch würde die Dimension der Entwicklung und Verbesserung von Bildungsangeboten - wie sie in der "GeM-Spirale"⁹⁷ als Modell visualisiert ist - als weitere Gestaltungsaufgabe bzw. als ergänzendes Handlungsfeld von Lehrenden verankert.

Für die im Rahmen dieser Arbeit ausführlich vorgestellten Aspekte für gendergerechtes e-Teaching aus dem 10-Punkte-Plan von Heike Wiesner, Isabel Zorn, Heidi Schelhowe, Barbara Baier und Ida Ebkes, könnte eine erste grobe Zuordnung zu den Handlungsdimensionen nach Derichs-Kunstmann folgendermaßen aussehen:

⁹⁶ vgl. Karin Derichs-Kunstmann (2003) und die Vorstellung dieser Handlungsfelder in Kapitel 3.1 dieser Arbeit.

⁹⁷ Die "GeM-Spirale" ist ein Modell von Nadja Bergmann und Irene Pimminger zur Veranschaulichung der Umsetzung von Gender Mainstreaming anhand der in Kapitel 1.2 vorgestellten Methode "Die 4 GeM-Schritte" [vgl. Bergmann, Nadja / Pimminger, Irene (2004):28]

Tab. 8.1: 10+2-Genderaspekte in der 4+1-Dimensionen-Struktur gendergerechter Didaktik

| | | |
|---|--|---|
| <p>Inhaltliches und Materialien</p> <p>(Regel 8) vielseitige Lernangebote</p> | <p>Verhalten der Unterrichtenden</p> <p>(Regel 2) Support (Selbst)Reflexion</p> | <p>Evaluation des Lehrangebots und der Lehr-/Lern-/Entwicklungs-Prozesse unter einer Genderperspektive</p> |
| <p>Methodisches und Didaktik</p> <p>(Regel 1) gendersensible (An-)Sprache (Regel 4) unterschiedliche Kenntnisstände (Regel 7) Lernkonzept (Regel 9) vielfältige Kommunikationsangebote</p> | <p>Rahmenbedingungen</p> <p>(Regel 3) Navigation (Regel 5) Lernziel-Meta-Plan (Regel 6) Zeitlicher Umfang (Regel 10) Zertifikat</p> | |

[vgl. dazu als Basisstruktur die 4 Eckpunkte geschlechtergerechter Didaktik nach Karin Derichs-Kunstmann (2003) und den 10-Punkte-Plan mit Regeln zur genderbewussten Gestaltung von Online-Lernmodulen nach Heike Wiesner, Isabel Zorn, Heidi Schelhowe, Barbara Baier, Ida Ebkes (2004)]

Diese Integration von e-Teaching-Aspekten in ein allgemeines Modell von Gender-Didaktik hat den Vorteil, dass damit alle Online- und Offline-Gestaltungselemente von Blended Learning-Angeboten in ein gemeinsames Planungskonzept eingebunden werden, wodurch e-Learning - wie in der Definition von Sabine Seufert und Peter Mayr [(2002):2] gefordert - in Szenarien abläuft, die Technologien gezielt (sinnvoll geplant) integrieren.

Diese Sichtweise würde auch die aktuelle, nicht-technikorientierte Diskussion⁹⁸ zur Verbindung der Thematiken Gender und e-Learning unterstützen, wie sie vor allem an Hochschulen angesiedelt ist, die keine konkreten Frauen-Technik-Förderprogramme verfolgen, in denen Technologie nicht nur methodisch sondern auch inhaltlich relevant ist.

Anhand dieser Forschungsarbeit, speziell bei der Interpretation der Ergebnisse und in diesem Resümee konnte aufgezeigt werden, dass der Fokus auf die Handlungskompetenz von Einzellehrenden, doch einige Verknüpfungsmöglichkeiten zwischen Theorie und Praxis bietet und sogar weitere Perspektiven hinsichtlich dem gemeinsamen Ziel - Förderung der Geschlechtergleichstellung in der Gesellschaft - ermöglicht.

Nun bedarf es konkreter Maßnahmen um jene dabei zu unterstützen, die dies auch im Rahmen ihrer e-Lehre tun wollen.

⁹⁸ Der 10-Punkte-Plan von Wiesner u.a. (2004) ist übrigens auch ein Ergebnis von nicht-technikorientierten Empfehlungen zur Verankerung von Genderaspekten in e-Learning-Prozessen.

9. AUSBLICK

2006 wurde vom "Forum Neue Medien in der Lehre Austria"⁹⁹ ein Strategiebericht zur "Entwicklung und Umsetzung von eLearning/eTeaching Strategien an Universitäten und Fachhochschulen" in Österreich publiziert. Darin heißt es in der Einleitung:

"Gesellschaftspolitische Entwicklungen und das politische Umfeld haben Universitäten und Hochschulen zunehmend wirtschaftlichen Regeln unterworfen. (...) In der vorliegenden Studie sind wir davon ausgegangen, dass wir Modelle, die sich in der Wirtschaft bewährt haben für Universitäten adaptieren können. Es ist ein Versuch, der auch in der Praxis schon Anwendung fand. Auch international fanden wir ähnliche Vorgangsweisen. Diese Studie könnte die Basis dafür sein, dass sich in den nächsten Jahren ein eigenes Modell der Strategieentwicklung für Bildungseinrichtungen herauskristallisiert, das auch die gesellschaftspolitische Verantwortung, die ein Ausbildungsinstitut trägt, stärker berücksichtigt. (...) Die Erstellung von Wissensbilanzen steht erst am Anfang in Bildungseinrichtungen. (...) Wenn das Wissen der Mitarbeiter eine Bewertung wie Maschinen und Investitionsgüter bekommt, dann wird auch Bildung einen neuen und höheren Stellenwert bekommen. (...)" [Günther, Johann / Katsekidis, Savvas / Jungwirth, Bernadett / Yiangou, Georgia (2006):7f]

Über das Wissen der eigenen Mitarbeiter_innen erhoffen sich Österreichs Universitäten und Fachhochschulen, dass ihre gesellschaftspolitische Verantwortung zutragen kommt.

Dies ist eine gute Ausgangsposition, um gesellschaftliches Engagement und Weiterbildungswünsche der eigenen Lehrenden nicht nur zu würdigen, sondern auch zu unterstützen.

Dabei könnten die in Kapitel 6.1 präsentierten, ersten Erkenntnisse zu einer Erfolgversprechenden Informations- und Kommunikationsstrategie hilfreich sein, um eine interessierte, umsetzungswillige Zielgruppe zu erreichen. Oder diese Untersuchung verdeutlicht, wie wichtig es im Hinblick auf Praxisvorhaben ist, jene direkt nach ihren Bedürfnissen zu befragen, die in der Folge organisationsinterne Strategien umsetzen sollen.

Die Ergebnisse dieser Forschungsarbeit könnten für den Hochschulbereich auch deshalb interessant sein, weil eine Tabelle des Netzwerks AUCEN¹⁰⁰ - Austrian University Continuing Education and Staff Development Network (Universitäre Weiterbildung und Personalentwicklung in Österreich) - zeigt, dass bislang lediglich an zwei von siebzehn öffentlichen österreichischen Universitäten Mitarbeiter_innen-Befragungen bzw. Bildungsbedarfserhebungen im Bereich der Personalentwicklung¹⁰¹ durchgeführt werden.

⁹⁹ Details unter www.fnm-austria.at

¹⁰⁰ AUCEN - Austrian University Continuing Education and Staff Development Network (Universitäre Weiterbildung und Personalentwicklung in Österreich) ist ein formales Netzwerk von zuständigen Expert_innen für universitäre Weiterbildung und universitäre Personalentwicklung an öffentlichen österreichischen Universitäten und seit 2005 als Verein organisiert. www.aucen.ac.at

¹⁰¹ vgl. www.aucen.ac.at/aucen/fachbereiche/pe/peentwicklung.htm (Status: 2.3.2009)

Einerseits können Verantwortliche erkennen, dass eine umsetzungswillige, Genderbewusste Zielgruppe bereits vorhanden ist (und nicht mehr erst sensibilisiert werden muss), dass diese ganz konkrete/spezielle und keine allgemeinen/breiten Angebote mehr braucht und schließlich, dass diese Kontinuität sowie Hilfe zur Selbsthilfe und keine vorgefertigten Konzepte fordern.

Die Diversität nicht nur bei den Studierenden, sondern auch in der Gruppe der Lehrenden wahrzunehmen, ist wohl auch in diesem Zusammenhang der erste Schritt für Organisationsverantwortliche, damit diese Vielfalt als Potential erkannt und gefördert werden kann.

Bis für das Hochschulsystem das Wissen der Mitarbeiter_innen - wie in der eigenen Vision aus 2006 formuliert wurde - einen wesentlichen ökonomischen Wert darstellt und Bildung sowie die Lehre auf diese Weise einen neuen, höheren Stellenwert bekommen, und bis die konkreten Weiterbildungs- und Unterstützungswünsche umgesetzt werden, motivieren sich gleichstellungsorientiert engagierte Lehrende (derzeit weiterhin) noch selbst:

Interviewfrage: Wollen Sie selbst künftig Genderaspekte in ihren e-Teaching-Aktivitäten (stärker) berücksichtigen?

Antwort: "Also grundsätzlich eindeutig, Ja (...) die Herausforderungen in der Lehre rund um Gender und Diversity werden zunehmen in den nächsten Jahren und deshalb ist man gut beraten, sich damit auseinander zu setzen - aus ganz egoistischen Gründen auch, weil man sich dann in der Lehre auch eine Spur leichter tut."
[Zitat eines Interviewpartners, April 2009]

10. QUELLENVERZEICHNIS

10.1 Literaturverzeichnis

Baur, Esther / Marti, Madeleine (2007): Genderkompetente Aus- und Weiterbildung und der Einbezug von E-Learning.

<http://www.kopfwerken.ch/texten/article-baur-marti.pdf> (Status: 28.3.2009)

Besenbäck, Irene / Harringer, Sanna (2007): Der Einsatz von Lern-CDs in EDV-Bildungsangeboten. Hrsgg. von der Entwicklungspartnerschaft learn forever. Wien.

<http://www.learnforever.at/fileadmin/learn-forever-Downloads/000630.pdf> (Status: 8.12.2008)

Bergmann, Nadja / Pimminger, Irene (2004): Praxishandbuch Gender Mainstreaming. Konzept - Umsetzung - Erfahrung. Hrsgg. von der GeM-Koordinationsstelle für Gender Mainstreaming im ESF. Im Auftrag des Bundesministeriums für Wirtschaft und Arbeit. Wien: L&R Sozialforschung.

Bergmann, Nadja / Penz, Adelheid / Bauer, Ursula (2003): Leitfaden Gender Mainstreaming. Hrsgg. vom Frauenbüro MA 57, Wien. Inhaltlich Überarbeitung und Aktualisierung der 2. Auflage durch L&R Sozialforschung. Ursprüngliche Redaktion: Schwarzer, Susanne / Führer, Petra. Erstellt vom IFA - Institut für Arbeitsmarktbetreuung und -forschung, Wien.

Blickhäuser, Angelika / von Barga, Henning (2006): Mehr Qualität durch Gender-Kompetenz. Ein Wegweiser für Training und Beratung in Gender Mainstreaming. Hrsgg. Von der Heinrich-Böll-Stiftung. Königstein/Taunus: Ulrike Helmer Verlag.

Boldrino, Susanna / Billinger, Barbara / Hasi, Hedwig Maria / Zach, Ruth (Hg.^{innen}) (2009): Gender in Process. Gendergerechte Prozesse an der FH Campus Wien. Schriftenreihe Organisations- und Projektentwicklung Band 1. Wien: FH Campus Wien.

Bortz, Jürgen / Döring, Nicola (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 4. Auflage, Heidelberg: Springer-Verlag

Czollek, Leah Carola / Perko, Gudrun (2008): Ein Formel bleibt eine Formel ... Gender- und diversitygerechte Didaktik an Hochschulen: ein intersektionaler Ansatz. Hrsgg. von Alker, Ulrike / Weilenmann, Ursula. Schriftenreihe Gender Mainstreaming und Diversity Band 1. Wien: FH Campus Wien, Stabsstelle Gender Mainstreaming und Diversity Management.

Council of Europe (1998): Gender mainstreaming - conceptual framework, methodology and presentation of good practices - Final Report of Activities of the Group of Specialists on Mainstreaming.

[http://www.coe.int/t/e/human_rights/equality/02._gender_mainstreaming/100_EG-S-MS\(1998\)2rev.asp](http://www.coe.int/t/e/human_rights/equality/02._gender_mainstreaming/100_EG-S-MS(1998)2rev.asp)

Part I: What is gender mainstreaming?

[http://www.coe.int/t/e/human_rights/equality/02._gender_mainstreaming/EG-S-MS\(1998\)2rev+1.asp](http://www.coe.int/t/e/human_rights/equality/02._gender_mainstreaming/EG-S-MS(1998)2rev+1.asp)

Erhältlich auch als grafisch aufbereitete PDF-Version aus dem Jahr 2004 unter:

http://www.coe.int/T/E/Human_Rights/Equality/PDF_EG-S-MS_98_2rev_E.pdfv

(alle Status: 29.3.2009)

Council of Europe (1999): Gender Mainstreaming - Conceptual framework, methodology and presentation of good practices. Final report of Activities of the Group of Specialists on Mainstreaming (EG-S-MS) Stasbourg, February 1999

[http://www.coe.int/T/E/Human_Rights/Equality/PDF_EG\(1999\)3_E.pdf](http://www.coe.int/T/E/Human_Rights/Equality/PDF_EG(1999)3_E.pdf) (Status: 29.3.2009)

Derichs-Kunstmann, Karin / Auszra, Susanne / Müthing, Brigitte (1999): Von der Inszenierung des Geschlechterverhältnisses zur geschlechtsgerechten Didaktik. Konstitution und Reproduktion des Geschlechtsverhältnisses in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: Kleine Verlag.

Derichs-Kunstmann, Karin (2003): Geschlechtergerechte Didaktik für die Bildungsarbeit mit Erwachsenen. Recklinghausen 2003. Hrsgg. vom Forschungsinstitut für Arbeit Bildung Partizipation e.V. an der Ruhr-Universität Bochum. FIAB-Online-Publikationen:

<http://www.ruhr-uni-bochum.de/fiab/pdf/onlinetexte/online5.pdf> (Status: 2.4.2009)

Derichs-Kunstmann, Karin / Kaschuba, Gerrit / Schnier, Victoria (2008): Wie kann man Gender-Kompetenz vermitteln? Dies GeQuaB-Konzept und seine Übertragungsfähigkeit auf die Hochschule. Vortrag auf der Tagung "Gender-Kompetenz in Forschung, Lehre und Verwaltung", Universität Luxemburg, 24.6.2008

http://www.gender-qualifizierung.de/GeQuaB_Luxemburg-deutsch.pdf (Status: 19.5.2009)

Doblhofer, Doris (2005): Workshops für Führungskräfte in der Landesverwaltung Salzburg. In: NORA / Tenschert (2005). Seite 13-15.

Europäische Union (1997): Vertrag von Amsterdam. Luxemburg. ISBN 92-828-1650-8

<http://www.europarl.europa.eu/topics/treaty/pdf/amst-de.pdf> (Status: 29.3.2009)

Filz, Carmen (2005): Wie kommt Gender Mainstreaming in die Gemeindestube? In: NORA / Tenschert (2005). Seite 16-19.

Fischer, Sigrid / Scambor, Christian (2002): Impulse für gendergerechter Bildungsarbeit. Hrsgg. von der GenderWerkstätte Graz - eine Kooperation von Frauenservice und Männerberatung Graz.

<http://www.frauenservice.at/files/gendermainstreaming/ImpulsefuergeschlechtersensibleBildungsarbeit.pdf>

(Status: 28.3.2009)

Gindl, Michaela / Hefler, Günter / Hellmer, Silvia (2007): Leitfaden für gendersensible Didaktik. Teil 1 - Grundlagen der Gendersensibilität in der Lehre. Teil 2 - Gendersensibilität organisieren. Teil 3 - Gendersensibilität im Lehrprozess. Hrsgg. von MA 57 - Frauenabteilung der Stadt Wien. Wien.

Günther, Johann / Katsekidis, Savvas / Jungwirth Bernadett / Yiangou, Georgia (2006): Entwicklung und Umsetzung von eLearning/eTeaching Strategien an Universitäten und Fachhochschulen. Im Rahmen des Projekts "Inter- und intrainstitutionelle Austauschstrategien: Qualifizierungsstrategien für Personal und Content" für das BMBWK. <http://www.fnm-austria.at/projekte/fnmstrategieprojekt/strategie/Dateiablage/view/StrategieDezember2006.pdf> (Status: 25.5.2009)

Hasil, Hedwig Maria (2009): Spezifikation von Gender Mainstreaming. In: Boldrino, Susanna / Billinger, Barbara / Hasi, Hedwig Maria / Zach, Ruth (Hg.^{innen}) (2009): Gender in Process. Seite 10-20.

Jelitto, Marc (2003): Mindestmaßnahmen bei Evaluationen - eine Einführung. Vortrag (9. Oktober 2003) auf der 6. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Evaluation (DeGEval), Universität Hamburg. <http://marcjelitto.de/tagungen/hamb2003/volltext.pdf> (Status: 27.3.2009)

Jelitto, Marc (2004): Gender Mainstreaming beim E-Learning. Vortrag im Rahmen der IuK-Frühjahrstagung (15.-18. März) 2004 - Informations- und Kommunikationswesen in der Wissenschaft, www.iuk-initiative.org <http://www.marcjelitto.de/tagungen/darm2004/volltext.pdf> (Status: 27.3.2009)

Kamphans, Marion / Auferkorte-Michaelis, Nicole (2005): Das Vier-Feld-Schema für die Implementierung von Gender-Aspekten. http://www.hdz.uni-dortmund.de/fileadmin/Veroeffentlichungen/Kamphans/VierFelderSchema_06072005.pdf (Status: 18.5.2009)

Kossek, Brigitte (2006): Empfehlungen für eine geschlechtersensible Didaktik des eLearning. Hrsgg. vom Projektzentrum Lehrentwicklung Universität Wien. http://elearningcenter.univie.ac.at/fileadmin/generalgroup_files/Gender/GM__Didaktik_eLearning.pdf (Status: 10.3.2009)

Kotthoff, Helga (2002): Was heißt eigentlich "doing gender"? Erschienen 2002 in: Wiener Slawistischer Almanach, Sonderband 55. Hrsgg. von Jirina van Leeuwen-Turnovcová u.a. <http://home.ph-freiburg.de/kotthoffr/texte/Doinggender2002.pdf> (Status: 28.3.2009)

Metz-Göckel, Sigrid / Schelhowe, Heidi / Wiesner, Heike / Kamphans, Marion / Zorn, Isabel / Drag, Anna / Tigges, Anja / Baier, Barbara / Ebkes, Ida (2004): "Gender Mainstreaming-Medial (GM)" im BMBF-Programm "Neue Medien in der Bildung - Förderbereich Hochschule". Gekürzte & überarbeitete Fassung. Bremen/Dortmund.
http://www.medien-bildung.net/pdf/Komplett_Abschlussbericht_28072005.pdf (Status: 22.2.2009)

NORA - Netzwerk österreichischer Frauen- und Mädchenberatungsstellen (Hg.) (2003): Verändern durch Gendern? Gender Mainstreaming - Chancen und Grenzen einer Strategie. Dokumentation der Tagung am 6. November 2003 in Innsbruck.
http://www.netzwerk-frauenberatung.at/nora/dokumente/veraendern_durch_gendern.pdf (Status: 29.3.2009)

NORA - Netzwerk österreichischer Frauen- und Mädchenberatungsstellen / Tenschert, Itta (Hg./ⁱⁿ) (2005): ah-gender! Tipps und Tricks aus der österreichischen Gender Mainstreaming-Praxis. Hrsgg. von der Entwicklungspartnerschaft NORA. Innsbruck.
Die Publikation ist auch als Download verfügbar unter:
http://www.netzwerk-frauenberatung.at/nora/dokumente/ah_gender.pdf (Status: 28.3.2009)

Paseka, Angelika (2009): Gender Mainstreaming in/durch/mit Hochschuldidaktik? In: Boldrino, Susanna / Billinger, Barbara / Hasi, Hedwig Maria / Zach, Ruth (Hg.^{innen}) (2009): Gender in Process. Seite 73-78.

Pauschenwein, Jutta / Hiller, Bettina / Kramer, Linda (2006a): NML-NIB im nationalen Kontext. Ausführlicher Bericht über die Startphase. Das Projekt nml-nib "Strategie und Umsetzung des Einsatzes neuer Medien in der Lehre – nationale und internationale Beispiele" wurde im Auftrag des österreichischen bm:bwk (Bundesministerium für Bildung Wissenschaft und Kultur) durchgeführt. Projektleitung: Johann Günther. (Der Bericht ist ohne Jahreszahl publiziert, kann aber auf Basis der Informationen auf der Webseite dem Jahr 2006 zugeordnet werden.)
<http://www.fnm-austria.at/stategie/Dateiablage/view/nml-nib/nationale-erhebung//02-nml-nib-national-startphase-ausfuehrlich.pdf> (Status: 25.5.2009)

Pauschenwein, Jutta / Hiller, Bettina / Kramer, Linda (2006b): NML-NIB im nationalen Kontext. Auswertung. Das Projekt nml-nib wurde im Auftrag des bm:bwk durchgeführt. Projektleitung: Johann Günther. (Der Bericht ist ohne Jahreszahl publiziert, kann aber auf Basis der Informationen auf der Webseite dem Jahr 2006 zugeordnet werden.)
<http://www.fnm-austria.at/stategie/Dateiablage/view/nml-nib/nationale-erhebung//03-nml-nib-national-auswertung.pdf> (Status: 25.5.2009)

Pauschenwein, Jutta (2009): Genderaspekte im E-Learning - ein Praxisbericht. In: Boldrino, Susanna / Billinger, Barbara / Hasi, Hedwig Maria / Zach, Ruth (Hg.^{innen}) (2009): Gender in Process. Seite 88-94.

Pravda, Gisela (2003): Genderperspektive in der Weiterbildung. Analysen und Instrumente am Beispiel des berufsbildenden Fernunterrichts. Hrsgg. vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) in Bonn. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Pravda, Gisela (2007): Gender-Sensitive E-Learning between Rhetoric and Reality? In: Zauchner, Sabine / Siebenhandl, Karin / Wagner, Michael (2007): Gender in E-Learning and Educational Games. A Reader. Innsbruck, Wien: Studien Verlag. Seite 91-101.

RIS / B-VG (Bundes-Verfassungsgesetz). Artikel 7. In der Fassung vom 1.1.2004. In: Rechtsinformationssystem (RIS) des Bundes. Hrsgg. vom Bundeskanzleramt der Republik Österreich.

<http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40045877/NOR40045877.pdf> (Status: 29.3.2009)

RIS / B-GIBG (Bundes-Gleichbehandlungsgesetz). In: Rechtsinformationssystem (RIS) des Bundes. Hrsgg. vom Bundeskanzleramt der Republik Österreich.

<http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR30006549/NOR30006549.pdf> (Status: 29.3.2009)

RIS / Universitätsgesetz 2002. In: Rechtsinformationssystem (RIS) des Bundes. Hrsgg. vom Bundeskanzleramt der Republik Österreich.

<http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40033896/NOR40033896.pdf> (Status: 29.3.2009)

Schacherl, Ingrid (2003): Gender Mainstreaming in Theorie und Praxis. Kritische Reflexionen. In: NORA - Netzwerk österreichischer Frauen- und Mädchenberatungsstellen (Hg.) (2003): Verändern durch Gendern? Chancen und Grenzen einer Strategie. Dokumentation der Tagung der Entwicklungspartnerschaft NORA (Netzwerk Neue Berufsperspektiven für Frauen) am 6. November 2003 in Innsbruck. Seite 15-23.

http://www.netzwerk-frauenberatung.at/nora/dokumente/veraendern_durch_gendern.pdf (Status: 28.3.2009)

Schinzel, Britta / Ruiz Ben, Esther (2002): Gendersensitive Gestaltung von Lernmedien und Mediendidaktik: von den Ursachen für ihre Notwendigkeit zu konkreten Checklisten. Institut für Informatik und Gesellschaft der Universität Freiburg.

<http://mod.iig.uni-freiburg.de/cms/fileadmin/publikationen/users/schinzel/publikationen/Info%2BGesell/PS/BMBFGenderNM.pdf> (Status: 4.4.2009)

Schinzel, Britta (2004): Checklisten für Gender Mainsteaming in Projekten zu Neuen Medien in der Bildung. Institut für Informatik und Gesellschaft der Universität Freiburg.

<http://mod.iig.uni-freiburg.de/cms/fileadmin/publikationen/online-publikationen/Checklistengmnmmb.pdf> (Status: 4.12.2008)

Schulmeister, Rolf (2005): Lernplattformen für das virtuelle Lernen. Evaluation und Didaktik. 2. Aufl. München, Wien: Oldenburg Verlag.

Schumann, Marlen / Markert, Doreen / Hafer, Jörg (2008): Lerninteressen- und Teilnehmerorientierung als konstitutive Elemente der Weiterbildung. Das Projekt "eTEACHiNG-Weiterbildung und Kompetenznetzwerk für Hochschullehrende des Landes Brandenburg. In: Innovative Didaktik in berufsbegleitenden und Vollzeit-Studiengängen - 17. fnm-austria Tagung an den FHWien-Studiengängen der WKW. Hrsgg. vom Verein "Forum Neue Medien in der Lehre Austria (fnm-austria)". Seite 73-79.

Die Tagung fand vom 27.-28. November 2008 in Wien statt. Der Tagungsband ist ohne Angabe einer Jahreszahl publiziert, daher wurde das Jahr der Veranstaltung für den Literaturhinweis gewählt. (Der Tagungsband wurde im März 2009 zum Downloaden verfügbar gemacht.)

http://www.fnm-austria.at/tagung/FileStorage/view/tagungsbaende//fnma-tagungband_17_print.pdf

(Status: 26.5.2009)

Seufert, Sabine / Mayr, Peter (2002): Fachlexikon e-le@rning. Wegweiser durch das e-Vokabular. Bonn: managerSeminare Gerhard May Verlag.

Stiegler, Barbara (1999): Gender-Mainstreaming - eine neue geschlechterpolitische Strategie. Im Rahmen der Potsdamer Konferenz vom 11.-13. November 1999, Forum I: Chancengleichheit der Geschlechter durch Gender-Mainstreaming in Bildung und Beruf.

<http://www.chancengleichheit.org/texte/foren/F1/Stiegler.html> (Status: 30.3.2009)

Spieß, Gesine (2008): Gender in Lehre und Didaktik an Universitäten - und die Frage nach einer genderkompetenten Lehre. S33-49. In: Buchmayr, Maria (Hrsg.ⁱⁿ): Geschlecht lernen. Gendersensible Didaktik und Pädagogik. Innsbruck: Studienverlag.

Sporrer, Anna (2001): Leitfaden zum Fakultativprotokoll der UN-Konvention zur Beseitigung jeder Form der Diskriminierung der Frau. Hrsgg. von der MA 57 - Frauenbüro der Stadt Wien. Wien.

The Hamburg Declaration on Adult Learning (1997): Hrsgg. vom UNESCO-Institute for Education in Hamburg im Rahmen der 5. Konferenz CONFINTEA vom 14.-18. Juli 1997.

Details unter <http://www.unesco.org/education/uie/confintea/index.html>

Dokument-Download unter <http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/con5eng.pdf>

(Status: 5.4.2009)

Welpel, Ingelore (2009): Gender als Qualitätskriterium in der Konzeption von Modulen und Lehrveranstaltungen. In: Boldrino, Susanna / Billinger, Barbara / Hasi, Hedwig Maria / Zach, Ruth (Hg.^{innen}) (2009): Gender in Process. Seite 51-58.

Wiesner, Heike / Zorn, Isabel / Schelhowe, Heidi / Baier, Barbara / Ebkes, Ida (2004): Zehn Regeln für die genderbewusste Gestaltung digitaler Lernmodule. Einsichten in ein (konstruiertes) Good-Practice-Beispiel. In: Metz-Göckel u.a. (2004): Seite 51-78.

http://www.medien-bildung.net/pdf/Komplett_Abschlussbericht_28072005.pdf (Status: 22.2.2009)

Wiesner, Heike (2006): 10 Punkte Plan zur gendersensitiven Gestaltung von virtuellen Lernumgebungen. Workshop am Harriet Taylor Mill-Institut der Fachhochschule für Wirtschaft in Berlin am 9. Juni 2006.

[http://www.heike-wiesner.de/?download=workshop Berlin HTM_10-GM-Punkte.ppt](http://www.heike-wiesner.de/?download=workshop+Berlin+HTM_10-GM-Punkte.ppt) (Status: 4.12.2008)

Zorn, Isabel (1998): Internetbasiertes Lernen aus Sicht der Erwachsenen- und Frauenbildung. Magisterarbeit. Zitiert nach Schinzel, Britta (2002): E-learning für alle: Gendersensitive Mediendidaktik. In: Ernst, Ulla (Hg.ⁱⁿ): Frauen und Technologien. Zum Einsatz neuer Medien in der Lehre.

<http://mod.iig.uni-freiburg.de/cms/fileadmin/publikationen/online-publikationen/schinzelformat1.rtf>

(Status: 5.4.2009)

Zorn, Isabell / Wiesner, Heike / Schelhowe, Heidi / Baier, Barbara / Ebkes, Ida (2004): Good Practice für die gendergerechte Gestaltung digitaler Lernmodule. In: Campus 2004 - Kommen die digitalen Medien an den Hochschulen in die Jahre? Hrsgg. von Carstensen, Doris / Barrios, Beate. Münster: Waxmann. Seite 112-122.

Der Artikel ist als Einzelbeitrag mit eigener Seitennummerierung downloadbar unter

<http://dimeb.informatik.uni-bremen.de/documents/artikel.2004.Zorn-et-al.gendergerechteGestaltung.pdf>

(Status: 14.4.2009)

10.2 Internetquellenverzeichnis

de.wikipedia.org - Wikimedia Foundation Inc., San Francisco, USA (Hg.)

(1) de.wikipedia.org/wiki/Gender (Status: 28.3.2009)

(2) de.wikipedia.org/wiki/Weltfrauenkonferenz (Status: 29.3.2009)

www.bmwf.gv.at - Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (Hg.)

(1) www.bmwf.gv.at/wissenschaft/international/enic_naric_austria/faq/

[fuehrung_akademischer_grade](http://www.bmwf.gv.at/wissenschaft/international/enic_naric_austria/faq/fuehrung_akademischer_grade) (Status: 31.5.2009)

www.e-teaching.org - Institut für Wissensmedien, IWM (Hg.), Tübingen, Deutschland

(1) www.e-teaching.org/glossar/e-learning (Status: 13.4.2009)

(2) www.e-teaching.org/glossar/e_teaching (Status: 13.4.2009)

(3) www.e-teaching.org/glossar/blended-learning (Status: 13.4.2009)

www.genderkompetenz.info - GenderKompetenzZentrum an der Humboldt Universität zu Berlin (Hg.), Berlin, Deutschland (alle Status: 28.3.2009)

(1) www.genderkompetenz.info/genderkompetenz - Definition des Begriffs

Genderkompetenz (letzte Aktualisierung am 9. Jänner 2006)

(2) www.genderkompetenz.info/genderkompetenz/gender/sozial_konstruierte_kategorie/

(letzte Aktualisierung am 30. Juni 2008)

(3) www.genderkompetenz.info/gendermainstreaming/strategie/diversity_management/

(letzte Aktualisierung 26.02.2009)

(4) www.genderkompetenz.info/genderkompetenz/gender/ (letzte Aktualisierung 24.2.2009)

(5) www.genderkompetenz.info/w/files/gkompzpdf/gender_bias.pdf

(6) www.genderkompetenz.info/gendermainstreaming/strategie/genderbudgeting/definition/

www.imag-gendermainstreaming.at - Interministerielle Arbeitsgruppe Gender Mainstreaming (IMAG GM). Medieninhaber: Bundeskanzleramt der Republik Österreich - Frauensektion.

(1) www.imag-gendermainstreaming.at > Themen > Umsetzung auf Bundesebene

(Status: 29.3.2009)

11. ABBILDUNGSVERZEICHNIS

| Abbildung | Seite |
|---|-------|
| 1. Von Gender und Mainstreaming | |
| Abb. 1.a: "GeM-Spirale" - Modell zur Veranschaulichung der Umsetzung von Gender Mainstreaming anhand der Methode "Die 4 GeM-Schritte" | 24 |
| 3. Gendergerechte Didaktik | |
| Abb. 3.a: Vier Eckpunkte geschlechtergerechter Didaktik nach Karin Derichs-Kunstmann (2003). | 44 |
| 6. Ergebnisse der Untersuchung | |
| Abb. 6.a: Details zur Gewichtung der Aspekte hinsichtlich der Relevanz für die e-Teaching-Praxis | 123 |
| Abb. 6.b: Details zur Gewichtung der Aspekte hinsichtlich persönlichem Interesse | 125 |
| Abb. 6.c: Gewichtung der Praxisrelevanz im Vergleich zum persönlichen Interesse | 126 |

12. TABELLENVERZEICHNIS

| Tabelle | Seite |
|--|--------------|
| 6. Ergebnisse der Untersuchung | |
| Tab. 6.1: Tab. 6.1: Beschäftigungsverhältnisse der Interviewpartner/innen | 81 |
| Tab. 6.2: Aufgliederung der Lehrtätigkeiten nach Universität und/oder FH | 82 |
| Tab. 6.3: Altersstruktur der Interviewpartner/innen | 82 |
| Tab. 6.4: Anonymisierte Personenbezeichnungen und weitere Detailinformationen zu den Befragten | 83 |
| Tab. 6.5: Zusammenfassende Ergebnisse zur Regel 1 im 10-Punkte-Plan | 96 |
| Tab. 6.6: Zusammenfassende Ergebnisse zur Regel 2 im 10-Punkte-Plan | 99 |
| Tab. 6.7: Zusammenfassende Ergebnisse zur Regel 3 im 10-Punkte-Plan | 101 |
| Tab. 6.8: Zusammenfassende Ergebnisse zur Regel 4 im 10-Punkte-Plan | 102 |
| Tab. 6.9: Zusammenfassende Ergebnisse zur Regel 5 im 10-Punkte-Plan | 104 |
| Tab. 6.10: Zusammenfassende Ergebnisse zur Regel 6 im 10-Punkte-Plan | 105 |
| Tab. 6.11: Zusammenfassende Ergebnisse zur Regel 7 im 10-Punkte-Plan | 106 |
| Tab. 6.12: Zusammenfassende Ergebnisse zur Regel 8 im 10-Punkte-Plan | 108 |
| Tab. 6.13: Zusammenfassende Ergebnisse zur Regel 9 im 10-Punkte-Plan | 110 |
| Tab. 6.14: Zusammenfassende Ergebnisse zur Regel 10 im 10-Punkte-Plan | 111 |
| Tab. 6.15: Zusammenfassende Ergebnisse zur Aspekt Evaluation | 113 |
| Tab. 6.16: Zusammenfassende Ergebnisse zum Aspekt Reflexion | 114 |
| Tab. 6.17: Zusammenfassender Überblick zu den abgefragten Aspekten | 115 |
| Tab. 6.18: 1-12-Reihung der Aspekte hinsichtlich deren Praxisrelevanz | 117 |
| Tab. 6.19: 10+2-Punkte-Plan hinsichtlich Praxisrelevanz gereiht | 118 |
| Tab. 6.20: 1-12-Reihung hinsichtlich persönlichem Interesse | 119 |
| Tab. 6.21: 10+2-Punkte-Plan hinsichtlich persönlichem Interesse gereiht | 120 |
| Tab. 6.22: 10+2-Punkte-Plan - Vergleich von Praxisrelevanz und Interessen | 121 |
| Tab. 6.23: 1-5-Gewichtung hinsichtlich der Praxisrelevanz der 8 befragten e-Lehrenden | 122 |
| Tab. 6.24: 1-5-Gewichtung hinsichtlich persönlichem Interesse von 8 befragten e-Lehrenden | 124 |
| Tab. 6.25: Anpassen oder Neuentwickeln der eigenen e-Lehre | 127 |
| 7. Interpretation | |
| Tab. 7.1: 10+2-Punkte-Plan zur Gestaltung von gendergerechten e-Learning-Lehrveranstaltungen | 145 |
| Tab. 7.2: Skizze eines (wünschenswerten) Weiterbildungsangebots für e-Lehrende | 147 |
| 8. Resümee | |
| Tab. 8.1: 10+2-Genderaspekte in der 4+1-Dimensionen-Struktur gendergerechter Didaktik | 152 |

13. Anhang

| | |
|--|-----------|
| Interviewverzeichnis | A1 |
| Fragenkatalog | A2 |
| Kärtchen zu den abgefragten 12 Genderaspekten | A3 |
| Details zu den 10-Punkte-Plan-Aspekten | A4 |
| Transkripteverweis | A5 |
| Abstract | |
| Danksagung | |
| Curriculum Vitae: Klaudia Mattern | |

Interviewverzeichnis

zu "Genderaspekte im e-Teaching" an Hochschulen

| Datum | Befragte/r (anonymisiert)*) | Beschreibung zur/m Interviewpartner/in |
|-----------|--------------------------------|--|
| 27.4.2009 | XA.3eU | eine extern Lehrende an einer Uni, zw. 41-50 Jahre alt. |
| 29.4.2009 | YB.4aU | ein angestellt Lehrender an einer Uni, über 50 Jahre alt, der auch extern an einer weiteren Uni lehrt. |
| 30.4.2009 | YC.1eF | ein extern Lehrender an einer FH, bis 30 Jahre alt. |
| 30.4.2009 | YD.3eU/aF | ein extern Lehrender an einer Uni, zw. 41-50 Jahre alt, der hauptsächlich an einer FH angestellt tätig ist, dort aber nicht lehrt. |
| 3.5.2009 | XE.3eFU | eine extern Lehrende an mehreren FHs und einer Uni, zw. 41-50 Jahre alt. |
| 5.5.2009 | XI.4eU | eine extern Lehrende an mehreren Unis, über 50 Jahre alt. |
| 6.5.2009 | YF.3aF | ein angestellt Lehrender an einer FH, zw. 41-50 Jahre alt. |
| 7.5.2009 | XG.2aF | eine angestellt Lehrende an einer FH, zw. 31-40 Jahre alt. |
| 8.5.2009 | XH.1aU | eine angestellt Lehrende an einer Uni, bis 30 Jahre alt, die auch extern an weiteren Unis lehrt. |
| 12.5.2009 | X | <i>(Interview wurde nicht ausgewertet, siehe Kapitel 5.3)</i> |

*) Die Anonymisierung beinhaltet folgende Personendetails:

X steht für eine Frau; **Y** für einen Mann.

A bis I dient lediglich als Ergänzung, um die Codierungen besser auseinander zu halten.

1 verweist auf ein Alter bis 30 Jahre; **2**: 31-40 Jahre; **3**: 41-50 Jahre; **4**: über 50 Jahre.

a steht für eine/n angestellt Lehrende/n; **e** für eine/n externe/n Lehrende/n.

U steht für Lehrtätigkeit an Universitäten; **F** für die Lehre an Fachhochschulen.

**Fragenkatalog zur qualitativen Befragung von e-Lehrenden:
Genderspekte im e-Teaching**

Interviewpartner/in:

Ort:

Datum:

Beginn:

Ende:

----- AUFNAHME STARTEN -----

1. Könnten Sie sich bitte kurz in 1-2 Sätzen - inkl. Akademischem Titel - vorstellen?

2. Wie setzen Sie e-Learning in Ihren Lehrveranstaltungen derzeit ein (bzw. um)?

Unterrichten Sie alleine?

Wie zufrieden sind Sie mit den eigenen e-L-Angeboten?

3. Wie würden Sie Ihr aktuelles Wissen zum Thema Gender beschreiben?

Wie haben Sie sich dieses Genderwissen angeeignet?

Ihre Kenntnisse/Sensibilität zum Thema Gender - berücksichtigen Sie dies in irgendeiner Weise bereits in Ihrer Lehrtätigkeit?

4. Was erwarten Sie generell von geschlechtergerecht gestalteten e-Learning-Angeboten?

5. Wollen Sie selbst Genderspekte in Ihren eigenen e-Teaching-Aktivitäten künftig (stärker) berücksichtigen?

6. Was brauchen Sie - allgemein oder konkret - um Genderspekte im Rahmen Ihrer Online-Lehrtätigkeit zu berücksichtigen? (Was fällt Ihnen spontan ein?)

7. Ist Ihnen bekannt, dass es zahlreiche Checklisten, Richtlinien und Leitfäden zu Umsetzung von gendergerechtem e-Learning gibt?

Ja - Schon mal verwendet? Wie haben Sie einen LF verwendet/genutzt? zufrieden?

Nein - Wo würden Sie solche LF suchen/ erwarten sie zu kommen?

8. Ausgewählte Genderspekte

10 Regeln für die Konzeption und Gestaltung von genderbewussten Online-Modulen im Hochschulbereich (Auswahl wird begründet)

2 zusätzliche Aspekte persönlich ergänzt. Insgesamt werden also 12 Genderspekte besprochen.

Bitte um Ihre **persönliche Einschätzung**, ob diese Empfehlungen für Ihre konkrete praktische Arbeit relevant sind. (Kärtchen)

(R1) Ist die Regel "Das genderbewusste Lernmodul ... beinhaltet eine gendersensible (An-)Sprache." für Ihre praktische Arbeit relevant?

Warum relevant/nicht relevant?

Ist (bzw. wäre) dieser empfohlene Aspekt für Sie in Ihrer e-Teaching-Tätigkeit auch umsetzbar?

(R5) - Lernziel-Meta-Plan

(R6) - zeitlicher Umfang

(R4) - Kenntnisstände

(R5) - Support

(R3) - Navigation

(R8) - Lernangebote

(R7) - didaktisches Konzept

(R9) - Kommunikationsangebote

(R10) - Zertifikat

2 zusätzliche Aspekte, die im Zusammenhang mit gendergerechter Lehre erwähnt werden.

(AE) Halten Sie die Evaluation von e-Learning-Angeboten, die Genderaspekte definitiv berücksichtigen auf für Ihre Praxis für relevant? oder Halten Sie die Evaluation von e-Learning-Angeboten unter einer Genderperspektive für die eigene Praxis relevant?

Warum halten Sie das für relevant/nicht relevant?

Was sollte konkret in einer Evaluation von gendergerechten e-L-Angeboten erhoben werden?

Wie könnten Sie sich die **Evaluierung Ihrer eigenen e-L-Angebote** vorstellen?

Was bräuchten Sie selbst zur Evaluierung Ihrer Angebote?

(AR) Halten Sie es für die eigenen e-Teaching-Tätigkeit für relevant, die eigene Rolle, das eigene Verhalten, und die persönliche Wirkung auf Lernende unter einer Genderperspektive zu reflektieren?

Warum halten Sie das für relevant/nicht relevant?

Wie könnte so eine **Selbstreflexion** unter einer Genderperspektive durchgeführt werden?

Was bräuchten Sie bzw. würden Sie sich dazu wünschen?

9. Reihung und Gewichtung der Genderaspekte-Kärtchen

Relevanz - Reihung und Gewichtung (A4-Blatt mit Skala zu 1-5-Praxisrelevanz)

Ich möchte Sie nun bitten, alle Kärtchen mit den ausgewählten Aspekten für gendergerechte e-L-Angebote nach der Relevanz für Ihre persönliche Lehrpraxis (1-12) zu reihen. (*relevant i.S. von wichtig*)

Bitte sortieren Sie die Aspekte nun nach der Relevanz für Ihre Lehrpraxis nach einer Skala von 1-5. (*sehr wichtig für meine Praxis - wichtig - eher wichtig - weniger wichtig - unwichtig*)

Interesse - Reihung und Gewichtung (A4-Blatt mit Skala zu 1-5-Persönliches-Interesse)

Reihen Sie bitte diese Empfehlungen/Regeln nach Ihrem persönlichen Interesse. (1-12)

Sortieren Sie bitte diese Empfehlungen nach der Skala 1-5:

(sehr interessant - interessant - eher interessant - weniger interessant - uninteressant)

Kommen wir zurück zu Ihren e-Learning-Angeboten

10. Haben Sie das Gefühl, Ihre e-L-Angebote so gestalten zu können, wie sie das wollen?

(Bräuchten Sie dazu (noch irgendwas?) was bräuchten Sie dafür?)

11. Wenn Sie Genderaspekte berücksichtigen wollen ...

würden Sie dann eher Ihre e-L-Angebote anhand einzelner Empfehlungen anpassen - oder lieber ein neues e-L-Angebot unter Berücksichtigung von (möglichst vielen) Genderaspekten entwickeln wollen?

Was brauchen Sie dafür konkret als nächstes?

Wünsche zur Art der Vermittlung relevanter Genderaspekte

12. In welcher Form bzw. auf welche Art und Weise möchten Sie sich gern Kompetenzen zur konkreten Berücksichtigung von Genderaspekten im e-Teaching aneignen?

(Leitfaden?)

13. Wie müsste ein Weiterbildungsangebot zu gendergerechtem e-Teaching gestaltet sein, damit Sie daran teilnehmen?

Was sollte das Weiterbildungsangebot auf keinen Fall aufweisen?

NEIN? [Warum würden Sie nicht an einem Weiterbildungsangebot teilnehmen?]

14. Unter welchen Bedingungen würden Sie an einer umfassenderen Qualifizierung zu gendergerechter (Online-)Lehre teilnehmen?

NEIN? [Warum würden Sie nicht an einer Qualifizierung teilnehmen?]

15. Wer sollte Ihrer Meinung nach so eine Weiterbildung oder Qualifizierung anbieten?

16. Was brauchen (wünschen / erwarten) Sie konkret von Ihrer Uni/FH - damit Sie das Gefühl haben, dass Ihr Interesse und Ihr Engagement an gendergerechtem Lehren - unterstützt wird?

17. Faktisches und Statistisches

- An welcher/n Uni(s)/FH(s) unterrichten Sie derzeit? (letzte 2 Semester)
- Wieviel LVs halten Sie (zirka) pro Semester? Wieviele davon sind e-L-LVs? (in %? 60:40)
- Seit wann / wie vielen Jahren führen Sie e-L-LV durch?
- Welche LPFs nutzen Sie dafür aktuell?
- Welche Themen unterrichten Sie in e-L-LVs? (grobe Themenbereiche, nicht LV-Titel)
- Wie würden Sie das Zahlenverhältnis von weiblichen und männlichen Studierenden in Ihren eLVs schätzen? (generell oder speziell, weil variabel)
- Sind Sie an angestellt oder als externe/r Lehrbeauftragte/r an der (mehrerer) Uni/FH tätig?
- Üben Sie weitere berufliche Tätigkeiten neben Ihrer Uni/FH-Lehrtätigkeiten aus? Ja/Nein
- Wie würden Sie das prozentuale Verhältnis zw. Ihrer Uni-Tätigkeit vs. anderer berufl. Tätigkeiten angeben? (70:30)
- Darf ich Sie noch nach Ihrem Alter fragen? bis 30J / zw. 31-40J / zw. 41-50J / ab 50J

ENDE:

Haben Sie noch Hinweise, Wünsche oder Fragen zum Thema oder dem Interview für mich?

Vielen Dank für das ausführliche Gespräch!

----- AUFNAHME BEENDEN -----

Kärtchen: Ausgewählte Aspekte

zu geschlechtergerechten Online-Lernangeboten

basierend auf dem 10-Punkte-Plan von Wiesner, Heike u.a. (2004)

ergänzt durch die Aspekte "Evaluation" und "Reflexion"

| | |
|---|--|
| <p>Das genderbewusste Lernmodul</p> <p>beinhaltet eine gendersensible (An-)Sprache.</p> | <p>Das genderbewusste Lernmodul</p> <p>bietet einen umfangreichen „(sozio-)technischen Support“.</p> |
| <p>Das genderbewusste Lernmodul</p> <p>hat eine gute (zeitsparende) Navigation.</p> | <p>Das genderbewusste Lernmodul</p> <p>berücksichtigt unterschiedliche (technische und inhaltliche) Kenntnisstände der Studierenden.</p> |
| <p>Das genderbewusste Lernmodul</p> <p>bietet einen übersichtlichen Einblick über alle und in alle Lernmodule (Lernziel-Meta-Plan).</p> | <p>Das genderbewusste Lernmodul</p> <p>gibt Auskunft über den zeitlichen Umfang einzelner Lernmodule.</p> |

Das genderbewusste Lernmodul

**besitzt ein
genderbewusstes didaktisches
Lernkonzept.**

Das genderbewusste Lernmodul

**beinhaltet
vielseitige, flexible, interaktive und
lebensnahe Lernangebote.**

Das genderbewusste Lernmodul

**bietet
vielfältige interaktive (moderierte)
Kommunikationsangebote.**

Das genderbewusste Lernmodul

**vergibt ein „Zertifikat“
für die erfolgreiche Teilnahme
an dem Lernmodul.**

**Evaluation
von e-Learning-Angeboten,
die unter Berücksichtigung von
Genderspekten durchgeführt
werden.
(Evaluation von Lernangeboten
unter einer Genderperspektive)**

**Reflexion
der eigenen Rolle,
des eigenen Verhaltens und
der persönlichen Wirkung auf
Lernende unter einer
Genderperspektive**

Detailinfos zu den Aspektkärtchen i.R. der qualitativen Befragung von e-Lehrenden:

(R1) Das genderbewusste Lernmodul ...

... beinhaltet eine gendersensible (An-)Sprache.

Dabei geht es

- einerseits um den **ersten, positiven Eindruck** nach dem Eintritt in ein Online-Angebote,
 - eine **freundliche, persönliche Begrüßung** durch die/den Lehrende/n, die sich an Studentinnen und Studenten gleichermaßen richtet.
 - eine **gendersensible Sprache in allen Texten** und Inhalten
 - und die gleichermaßen **ausgewogene Ansprache** aller Nutzerinnen und Nutzer
 - sowie die **Transparenz zu den verantwortlichen Personen** im Kurs, zu einer Evaluation und zu expliziten Gender Mainstreaming Zielen.
-

(R2) Das genderbewusste Lernmodul ...

... bietet einen umfangreichen „(sozio-)technischen Support“.

Dabei geht es

- einerseits darum, **Drop-Outs aufgrund einfacher Bedienungsprobleme** zu vermeiden,
 - andererseits **direkte Ansprechmöglichkeiten** von zuständigen Personen abseits von vielfältigen elektronischen Hilfen wie FAQ-Listen, automatische Mailsupports, Avatare etc. anzubieten,
 - und v.a. **telefonischer Support** ist unter Gendergesichtspunkten zu ermöglichen.
-

(R3) Das genderbewusste Lernmodul ...

... hat eine gute (zeitsparende) Navigation.

Dabei geht es

- v.a. darum, dass die **Benutzungsfreundlichkeit** von Onlineangeboten wesentlich dazu beitragen die **Inhalte rasch zu erfassen**.
 - **grafische und textuelle Navigationen** den Einstieg und die Orientierung erleichtern
 - und **individualisierte Services** wie eine Funktion: "zuletzt besuchte Seite" das Fortsetzen des Lernprozesses beim nächsten Einstieg erleichtern.
-

(R4) Das genderbewusste Lernmodul ...

... berücksichtigt unterschiedliche (technische und inhaltliche) Kenntnisstände der Studierenden.

Dabei geht es

- einerseits darum, dass bei der **Erstbenutzung rasch einen Orientierung** zu den notwendigen technischen **Anforderungen** und inhaltlichen **Vorkenntnissen** zu bekommen - um spätere Abbrüche zu verhindern.
 - andererseits darum, dass durch **modulare Gestaltung der Inhalte** und eine - z.B. farbliche - **Kennzeichnung** von Basiswissen und Zusatzinformationen, **die Lernenden** das indiv. Arbeitstempo und die Tiefe der Auseinandersetzung mit dem Lernstoff **selbstverantwortlich und flexibel** gestalten können.
-

(R5) Das genderbewusste Lernmodul ...

... bietet einen übersichtlichen Einblick über alle und in alle Lernmodule (Lernziel-Meta-Plan).

Dabei geht es

- darum **"Mit einen Blick einen Gesamtüberblick"** über alle Inhalte zu bieten - um die **Erwartungen** der Studierenden mit dem Lernangebot in Einklang zu bringen,
 - und mit einem "weiteren Klick zu den **Details**" wie **Lernziel und Kursablauf** zu gelangen, um **von den Lernenden indiv.** auf Interessen und Zeitplanung **einplanbar** zu sein.
-

(R6) Das genderbewusste Lernmodul ...

... gibt Auskunft über den zeitlichen Umfang einzelner Lernmodule.

Dabei geht es

- v.a. um die **Planungssicherheit** zur Teilnahme an einem Lernangebot von Anfang an. **Je detaillierter ein Zeitplan den Aufwand** zur Bearbeitung einer Kurseinheit angegeben ist,

desto besser können Studierende **die Planung an indiv., Arbeits- und Lebensumstände anpassen.**

- besonders vorteilhaft bei e-L-Angeboten ist es, wenn **zusätzlich auch eine zeitlich flexible Teilnahme** möglich ist - z.B. die Wahl zw. wöchentlicher Bearbeitung oder Intensivkurs.
-

(R7) Das genderbewusste Lernmodul ...

... **besitzt ein genderbewusstes didaktisches Lernkonzept.**

Dabei geht es

- einerseits darum, dass **die didaktischen Konzepte zur Vermittlung der Inhalte** überhaupt **erwähnt** werden - denn diese **Transparenz** bietet Lernenden den **Vorteil sich** frühzeitig auf bestimmte Lernformen **einzustellen** oder sich dafür oder dagegen zu entscheiden.
 - eine **Vielfalt an methodischer Vermittlung wird vielfältigen Lernstilen gerecht.** Gerade Onlinekurse eignen sich für entdeckende Lernansätze (wie PBL).
 - Durch die **geschlechtersensible Auswahl und Gestaltung von Themen und Materialien** können außerdem bewusst Geschlechterstereotype aufgebrochen werden.
-

(R8) Das genderbewusste Lernmodul ...

... **beinhaltet vielseitige, flexible, interaktive und lebensnahe Lernangebote.**

Dabei geht es

- um die **bewusste Gestaltung und Berücksichtigung der Interessen beider Geschlechter**, indem Lerninhalte
 - sich an den **Lebenswelten** der Studierenden anlehnen und **Analogien zur Umwelt** herstellen.
 - **explizit**, vielfältige Perspektiven auf **Geschlechterverhältnisse** enthalten.
 - eine **interaktive Auseinandersetzung** mit dem Thema ermöglichen.
 - und **abwechslungsreiche** und auch **anonyme Lernfortschrittsüberprüfungen** und Selbsttests enthalten.
-

(R9) Das genderbewusste Lernmodul ...

... **bietet vielfältige interaktive (moderierte) Kommunikationsangebote.**

Dabei geht es

- darum, dass der **spontane und unmittelbare Austausch der Studierenden** untereinander auch in e-L-Angeboten ermöglicht wird, indem **Onlinekommunikationsformen von vornherein** in den Lehr/Lernprozess **eingepplant** und **aktiv begleitet** werden.
 - **Von Anfang** an im Kursüberblick **transparent** machen, **welche** Kommunikationsangebote **wann, wofür und von wem** genutzt werden können und sollten, um die **Sinnhaftigkeit** von Kommunikationsformen im Lernprozess zu erkennen.
 - Die **Motivation zur Beteiligung** steigt zusätzlich, wenn die Kommunikationsangebote auch **auf eigene Bedürfnisse angepasst werden können** - indem z.B. zu einem aktuellen Thema ein eigenes Forum eingerichtet wird.
-

(R10) Das genderbewusste Lernmodul ...

... **vergift ein „Zertifikat“ für die erfolgreiche Teilnahme an dem Lernmodul.**

Dabei geht es

- einerseits darum, dass **die Aussicht auf ein Zertifikat die Drop-Out-Quote senkt.**
 - die **internationale Anerkennung** im Hochschulbereich ebenso wesentliches Thema im Zusammenhang mit selbstbestimmten Lernen darstellt.
 - und schließlich **Wertschätzung und Anerkennung generell motivierend** zum Weiterlernen ist. (und vielfältig vermittelt werden kann).
-

(AE) Evaluation von e-Learning-Angeboten, die unter Berücksichtigung von Genderaspekten durchgeführt werden. (Evaluation von Lernangeboten unter einer Genderperspektive)

(AR) Reflexion der eigenen Rolle, des eigenen Verhaltens und der persönlichen Wirkung auf Lernende unter einer Genderperspektive

Transkripteverweis

Zu wissenschaftlichen Zwecken können die Transkripte zu den Interviews mit den Lehrenden bei der Verfasserin dieser Untersuchung angefordert werden.

Den Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern wurde die Wahrung ihrer persönlichen Anonymität und die Nichtrückführbarkeit der Informationen auf ihre Institution zugesichert.

Diese Zusagen zur Anonymität müssen auch im Hinblick auf weitere Forschungstätigkeiten gewahrt bleiben.

Wenn Sie dem zustimmen,
dann können Sie die rund 90 Seiten Transkription anfordern bei:

Kludia Mattern, mattern@e-skills.at
(Aktuelle Kontaktdaten sind auch über die nächsten Jahre hinaus
jederzeit über das Internet zu finden.)

Abstract

zur Diplomarbeit von Klaudia Mattern

Genderaspekte im e-Teaching

Befragung von e-Lehrenden an Universitäten und Fachhochschulen
zur Praxisrelevanz von ausgewählten Genderaspekten sowie hinsichtlich
ihrer Qualifizierungswünsche zu Kompetenzen für gendergerechtes e-Teaching

Diese Forschungsarbeit zu Genderaspekten im e-Teaching widmet sich - aus der Perspektive von Lehrenden - didaktisch relevanten Aspekten in e-Learning-Prozessen an Hochschulen, die (Aus)Wirkungen auf Geschlechterverhältnisse haben.

Dabei wird danach gefragt, wie bereits vorhandene Empfehlungen zur Berücksichtigung von konkreten Genderaspekten in e-Learning-Angeboten in die Unterrichtspraxis kommen können. Aus der Perspektive der Lehrenden stellte sich die zentrale Frage:

Was brauchen e-Lehrende an Universitäten und Fachhochschulen, um in (ihren) e-Learning-Aktivitäten Genderaspekte zu berücksichtigen?

Im theoretischen Teil dieser Arbeit werden die Begriffe "Gender", "e-Learning", "Blended Learning", "e-Teaching" und "gendergerechte Didaktik" vor allem im Hinblick auf diese Lehrenden-Perspektive konkretisiert. Durch Ausführungen zu vorhandenen Forschungsergebnissen und Empfehlungen zur Umsetzung von geschlechtergerecht gestalteten e-Learning-Angeboten an Hochschulen, wird ein Kriterienrahmen für die anschließende Untersuchung erstellt.

Im empirischen Teil dieser Arbeit werden insgesamt 12 konkrete Empfehlungen und Aspekte zur Berücksichtigung der Geschlechterdimension in e-Learning-Angeboten an Hochschulen im Rahmen von qualitativen, teilstandardisierten Interviews mit 5 weiblichen und 4 männlichen e-Lehrenden an österreichischen Universitäten und Fachhochschulen hinsichtlich ihrer Praxisrelevanz geprüft. Weiters wurden die Interviewpartner/innen gefragt, wie sie sich die Vermittlung solcher Empfehlungen und Kompetenzen zur Berücksichtigung der Genderdimension im e-Learning wünschen würden.

Die Ergebnisse dieser Untersuchung geben Einblicke in die konkrete e-Teaching-Praxis und damit zusammenhängende Bedürfnisse von Lehrenden. Sie können in der Folge zur zielgruppengerechten Konzeption oder Anpassung von Informations- und Qualifizierungsangeboten im Rahmen der institutionellen Lehrentwicklung dienen.

Die Forschungsergebnisse dokumentieren auch das hohe persönliche Engagement der befragten Lehrenden hinsichtlich "allgemein guter Hochschul-Lehre".

Danksagung

Ich darf mich herzlich bei Mag. Dr. Andrea Payrhuber für ihre konstruktiven Rückmeldungen, ihre konkreten Empfehlungen und ihr Interesse an meinem Diplomarbeitsthema bedanken.

Speziell möchte ich mich bei meinen Eltern und Großeltern dafür bedanken, dass sie mir den Einstieg in das Studium ermöglicht haben.

Und ich bedanke mich hiermit auch bei allen, die mich ermutigt und unterstützt haben, mein Studium abzuschließen.

Danke!



Klaudia Mattern

e-Mail: mattern@e-skills.at
web: www.e-skills.at
geboren 1972 in Linz
lebt seit 1992 in Wien
StaatsbürgerInnenschaft: Österreich

persönliche Angaben

| | | | |
|-------------|--|--|--------------------------------------|
| bis 11/2009 | Studium der Publizistik und Kommunikations-wissenschaft Kombinationsfach: Politikwissenschaft an der Universität Wien | Aus- & Weiterbildungen (eine Auswahl) | |
| 6/2009 | "Einführung ins CMS Drupal 6" servus.at, Linz | | |
| 6/2008 | "Wissensmanagement und Web2.0" brainpool, Wien | | |
| 2007-2008 | "WIFI TrainerInnen-Akademie" , diverse Seminare, WIFI Wien | | |
| 12/2007 | "Lernprozesse neu gestalten (Lernarrangements)" nowa, Graz | | |
| 4/2005 | "Barrierefreies Web für WebgestalterInnen" teleonline, Wien | | |
| 11/2004 | "eQualifizierung für Webentwicklung" bananabee.net, Wien | | |
| 9/2004 | "Linux ist weiblich" , BFI Wien | | |
| 3-5/2003 | "Effiziente Projektsteuerung (im NPO-Bereich)" , WIFI Wien | | |
| 2002 | Lehrgang: "eLeon - Lernen und Lehren online" , ZSI, Wien | | |
| 2-3/2001 | "Social-PR" und "Social-PR im Internet" , ifp & netbridge, Wien | | |
| 2000 | Lehrgang: "Medienpädagogischer Grundkurs" medienzentrum, Wien | | |
| 1996-1997 | Lehrgang: "Radiojournalismus" polycollege & Radio 1476, Wien | | |
| 1990-1992 | FotografInnen-Lehre , Wodicka, Linz | | |
| 1990 | Matura , BRG Auhof, Linz | | |
| 2008-2009 | "Lörnne eContent Award" von bildung.at - Ko-Konzeption, Webredaktion, | berufliche (Projekt-) Tätigkeiten (eine Auswahl) | |
| 2005, 2006 | Präsentationsunterlagen, Eventorganisation. In Anstellung bei ProConcept, in Kooperation mit bm:ukk, e-teaching-austria, sowie 2005, 2006 auch mit der WKO | | |
| 2006-2008 | "learn forever - Neue Bildungswege für Frauen" Implementierung und Administration des LCMS moodle, Einschulung und Support der Online-TrainerInnen, Konzeption und Umsetzung von Blended Learning-Modulen. In Anstellung bei abz*austria, in Kooperation mit österreichischen Frauenbildungseinrichtungen | | |
| 6-7/2006 | "ISA - Internet Sales Agent" - Qualifizierung für Frauen. Ko-Konzeption und Durchführung div. Module zu Produktfotografie, Bildbearbeitung, e-Shop-Systemüberblick und Einrichtung und Wartung eines Webshop-CMS. Im Auftrag von teleonline, Wien | | |
| 2004-2006 | "Wiener Göriskalender" des wienXtra-medienzentrum. Ko-Konzeption und Durchführung diverser Workshops. Im Auftrag von wienXtra-medienzentrum, Wien | | |
| 8-10/2005 | "eJunior an Schulen" Webstruktur, Webdesign und Redaktion Inhaltliche Strukturierung und Umsetzung der Website zum OCG-Zertifikat "eJunior" an Schulen. Im Auftrag von IT an Schulen GmbH, Wien | | |
| 2003-2004 | "Pro:ICT - Promoting ICT to Female Students" Erstellung, Beschreibung und Einbindung div. gendersensitiver e-Trainingsmaterialien in eine EU-Projektdatei. In Anstellung beim Zentrum für Soziale Innovation, Wien | | |
| 2001-2004 | "netbridge" - Koordinierungsstelle für Neue Medien in der Wiener außerschulischen Jugendarbeit. Bereichsverantwortung v.a. für Projektkooperationen und Schulung von MultiplikatorInnen in der Wiener Jugendarbeit. In Anstellung bei Zentrum für Soziale Innovation und ab 2004 ICEvienna, Wien | | |
| 1999-2001 | "Regionales Frauenmentoring" und weitere Projekte für die Landesfrauenreferate in NÖ und Kärnten. Projektkoordination, Eventorganisation, Publikationen, PR etc. In Anstellung bei TBW/MentoringCenter, Wien | | |
| 1999 | "NGO-Internet-Fiesta" - Eventorganisation. Im Auftrag von The World of NGOs, Wien | | |
| 1994/1995 | Redaktionspraktikum bei den OÖ Kammernachrichten und Mitarbeit bei Pressekonferenzen und einer Pressefahrt. In Anstellung bei Wirtschaftskammer OÖ | | |
| 2/2009 | "Impulse zu Gender und Diversity im e-Learning" Praxisleitfaden zur Berücksichtigung von gender- und diversitygerechten Aspekten in Online-Bildungsangeboten. Klaudia Mattern, Herausgegeben von Ulrike Alker / Ursula Weilenmann. FH Campus Wien, Stabsstelle Gender Mainstreaming und Diversity Management, Wien 2009 | | Publikationen (öffentlich) |
| 11/2008 | "ich2.0" - Medienpädagogische Impulse & Aspekte zu Selbstdarstellung & Privatsphäre im web2.0. Klaudia Mattern. Kurzartikel zum Impulsreferat bei der Fachtagung "Mittendrin. Jugendliche leben Medien". 11. November 2008 | | |



| | |
|--|---|
| <p>2006 "Gestalt Macht Medien" Aspekte geschlechtergerechter Mediengestaltung. Klaudia Mattern. In: Die Technik ist weiblich: Magazin der Fachhochschule fh-campus wien. Heft 1/2006, S 8-9.</p> <p>2002 "Gefährliches Internet" Zugänge und Lösungsansätze im Umgang mit einem neuen Medium. Barbara Buchegger / Klaudia Mattern In: Medien Impulse, Nr. 40, 2002, S 73ff</p> <p>2002 "e-Moderation. Rollen zwischen Beratung und Community". Klaudia Mattern / Stefan Kühne. In: [F1] Fachtagung zu Jugendforen, eMail-Beratung und Online-Kommunikation. Tagungsbericht herausgegeben vom Verein wienXtra in Kooperation mit MA13 - Landesjugendreferat Wien, 2002</p> <p>2000 "Handbuch: Mentoringprojekt für Frauen". Christiana Weidel / Klaudia Mattern. Herausgegeben vom Frauenreferat des Landes Kärnten, 2000</p> <p>2000 "Mentoring" Leitfaden für MentorInnen, Mentees und Organisationen in Niederösterreich. Christiana Weidel / Klaudia Mattern. Herausgegeben vom Frauenreferat des Amtes der NÖ Landesregierung, 2000</p> | |
| <p>2004-2009 WWWGame - (M)ein eigenes Online-Spiel fürs Internet. Workshops im Auftrag von Frauenabteilung Wien und ab 2006 der FH Campus Wien v.a. im Rahmen der Wiener Töchtertage 2004-2009 sowie MultiplikatorInnen-Workshop im Auftrag von wienXtra-spielebox</p> <p>11/2008 ich2.0 - Medienpädagogische Impulse & Aspekte zu Selbstdarstellung & Privatsphäre im web2.0 - Impulsvortrag bei der Fachtagung "MittendrIn. Jugendliche leben Medien" im Auftrag von wienXtra-medienzentrum.</p> <p>10/2008 WebLog - eContent für e-Learning-Schulprojekte Im Auftrag von ProConcept für den Lörnie Award von bildung.at</p> <p>5/2008 Web2.0 - medienpädagogisch betrachtet, erkundet und eingesetzt. Workshop im Auftrag von wienXtra-medienzentrum</p> <p>2/2008 e-Learning für IKT-Einsteigerinnen - Lernsoftware & e-Methoden e-Learning-Workshop für Lernprozessmoderatorinnen im Lehrgang "Neue Bildungswege mit Frauen" im Rahmen von learn forever</p> <p>12/2007 Moodle-Einschulung für Lernprozessmoderatorinnen Workshop im Rahmen des Lehrgangs "Neue Bildungswege mit Frauen. Vom Training zur Moderation von selbstgesteuerten Lernprozessen"</p> <p>2005-2007 Medienpädagogische Methoden fürs Web Workshops im Auftrag von wienXtra-medienzentrum</p> <p>2/2007 Websiteplanung - Informationsarchitektur und Usabilitygestaltung Seminar im Auftrag von WIFI Wien</p> <p>12/2006 WWWekids - Ideen für MultiplikatorInnen zum Selbstwwwerkeln Impulsworkshop im Auftrag von MA13 Büchereien Wien</p> <p>6/2006 Einrichtung und Wartung eines Webshop-CMS Schulung für Frauen im Auftrag von teleonline</p> <p>2/2006 Neue MedienWWWelten für Kinder - medienpädagogischer Spaziergang zw. Büchern, Computer und Multimedia Workshop am bifeb Strobl im Auftrag von MA13 Büchereien Wien</p> <p>2-3/2006 Moodle-Training für Kursleiterinnen Blended Learning Schulung im Auftrag des abz*austria im Rahmen von learn forever</p> <p>11/2005 Gendergerechte Mediengestaltung - Wie können Gender-Aspekte bei Webseiten und Publikationen ausgewogen berücksichtigt werden? Impulsworkshop im Auftrag der FH Campus Wien zum Projektstart von "Die Technik ist weiblich"</p> <p>6/2005 Gendergerechte Sprache in Texten, Worten und Bildern Kurzworkshop im Auftrag von Salzburg Research ForschungsGmbH</p> <p>6/2005 Wie führe ich ein gendersensitives Rekrutierungsgespräch? Vortrag auf der Konferenz "Traumjob Computerspezialistin?" im Rahmen des EU-Projekts Pro:ICT im Auftrag von ZSI (Zentrum für Soziale Innovation)</p> <p>5-6/2004 Online-Kommunikation - Tools & Rules & e-Moderation Onlinekurs im Rahmen des 1. Lehrgangs [online]beratung</p> <p>laufend seit 2001 Weitere medienpädagogische Workshops & e-Kurse zu den Themen: WebLog - Partizipatives Webloggen für Jugendliche, WebQuests mit kostenlosen Weblogs erstellen, Orientierung im Web2.0 für EinsteigerInnen, WWWebseiten erstellen - als medienpädagogisches Teamprojekt, Fotografieren und Bildbearbeitung für wissenschaftliche Zwecke, Web-Kurzprojekte in der Jugendarbeit, Webtrilogie - Das Internet als Info-, Kommunikations- und Gestaltungsmedium, Internet-Schnitzeljagd - Virtuelle Abenteuerouren selbst erstellen, ...</p> | <p>eigene Vorträge, Workshops & Onlinekurse (eine Auswahl)</p> |

Hinweis **Ressourcen zum Thema "Genderaspekte im e-Teaching"** (Status: Juli 2009) wurden für Interessierte unter www.e-skills.at/GeT zusammengestellt.

