

Working Paper

Erwartungshaltungen und Qualitätskriterien in der Gender-Lehre

Quantitative und ausgewählte qualitative Ergebnisse

Autorinnen: Elisabeth Zehetner (Konzeption der Studie und quantitative Auswertungen),
Felicita Fröhlich (qualitative Auswertungen)

Abschlussbericht der Studie im Auftrag der Arbeitsgruppe "Qualitätssicherung in den Gender
Studies" der Österreichischen Gesellschaft für Geschlechterforschung (ÖGGF)

Finanziert durch: Universität Graz, Koordinationsstelle für Geschlechterstudien und
Gleichstellung / Universität Innsbruck, Büro für Gleichstellung und Gender Studies /
Universität Salzburg, GendUp - Zentrum für Gender Studies und Gleichstellung / Universität
Wien, Referat Genderforschung

Graz, Jänner 2018

KARL-FRANZENS-UNIVERSITÄT GRAZ
UNIVERSITY OF GRAZ

Koordinationsstelle für Geschlechterstudien und Gleichstellung



gendup Zentrum für Gender Studies
und Frauenförderung

universität
innsbruck
Büro für Gleichstellung
und Gender Studies

REFERAT
GENDER
FORSCHUNG
UNIVERSITÄT WIEN

Inhalt

Einleitung	4
1 Befragung Lehrende.....	5
1.1 Beschreibung des Datensatzes	5
1.1.1 An welchem Standort halten Sie Gender-Lehre ab?	5
1.1.2 Welchem Wissenschaftsbereich fühlen Sie sich am ehesten zugehörig?	6
1.1.3 interne/externe Lehre	6
1.1.4 In welchem Kontext/in welchen Kontexten haben Sie Ihre Lehrveranstaltungen aus dem Bereich der Gender Studies im vergangenen Studienjahr abgehalten?	7
1.1.5 Fragen zur Anzahl der abgehaltenen (Gender-) Lehrveranstaltungen	8
1.1.6 Gender der Befragten.....	10
1.2 Ergebnisse.....	11
1.2.1 Allgemeine Qualitätsaspekte in der Gender-Lehre: Ergebnisse aus den offenen Antworten	11
1.2.2 Qualitätsaspekte allgemein: Ergebnisse aus der geschlossenen Frage	16
1.2.3 Inhalte – Gender-Bezug: quantitative Ergebnisse	17
1.2.4 Inhalte – Gender-Bezug: qualitative Perspektiven	18
1.2.5 Kanon: quantitative Ergebnisse	21
1.2.6 Kanon: qualitative Perspektiven	24
1.2.7 Inhalte – Vorgaben und Verbindungen: quantitative Ergebnisse	26
1.2.8 Anforderungen – Leistungskontrolle: quantitative Ergebnisse	27
1.2.9 Kritik: quantitative Ergebnisse.....	28
1.2.10 Interdisziplinarität: quantitative Ergebnisse.....	29
1.2.11 Interdisziplinarität: qualitative Perspektiven.....	30
1.2.12 Kompetenzen, Praktische Anwendbarkeit: quantitative Ergebnisse	35
1.2.13 Kompetenzen, Praktische Anwendbarkeit: qualitative Perspektiven	36

2 Befragung Studierende	38
2.1 Beschreibung des Datensatzes	38
2.1.1 Standort	38
2.1.2 Wissenschaftsbereich	38
2.1.3 Studienniveau.....	39
2.1.4 Anzahl der bisher besuchten Gender-Lehrveranstaltungen	40
2.1.5 Kontext, in dem Gender-LV besucht werden	40
2.1.6 Gender der Befragten	41
2.2 Ergebnisse.....	42
2.2.1 Allgemeine Qualitätsaspekte in der Gender-Lehre: Ergebnisse aus den offenen Antworten	42
2.2.2 Inhalte – Gender-Bezug: quantitative Ergebnisse	47
2.2.3 Inhalte – Gender-Bezug: qualitative Perspektiven	48
2.2.4 Kanon: quantitative Ergebnisse	51
2.2.5 Kanon: qualitative Perspektiven	54
2.2.6 Inhalte – Verbindungen: quantitative Ergebnisse.....	56
2.2.7 Anforderungen – Leistungskontrolle	57
2.2.8 Kritik: quantitative Ergebnisse.....	58
2.2.9 Interdisziplinarität: quantitative Ergebnisse.....	59
2.2.10 Interdisziplinarität: qualitative Perspektiven.....	60
2.2.11 Kompetenzen, Praktische Anwendbarkeit:: quantitative Ergebnisse	63
2.2.12 Kompetenzen, Praktische Anwendbarkeit:: qualitative Perspektiven	64
3 Zusammenfassung	66

Einleitung

Was macht Qualität in der Lehre im Bereich der Gender Studies aus? Mit dieser Frage beschäftigt sich seit Längerem die Arbeitsgruppe „Qualitätsdiskussion in den Gender Studies“ der Österreichischen Gesellschaft für Geschlechterforschung. In diesem Kontext entstand auch die vorliegende Fragebogen-Studie: Es ging dabei nicht darum, die Lehre in den Gender Studies zu evaluieren – vielmehr interessierten die Fragestellungen: Wie definieren Lehrende und Studierende Qualität in der Gender-Lehre? Welche Erwartungshaltungen gibt es? Welche Kriterien sind ausschlaggebend, welche Aspekte sind besonders wichtig? Wo liegen derzeit Probleme und was sind positive Beispiele?

Um diese Fragen beantworten zu können, wurde eine Online-Befragung von Lehrenden und Studierenden der Gender-Studies in Österreich durchgeführt, die sich den Fragestellungen sowohl quantitativ als auch qualitativ – durch offene Fragen im Fragebogen – widmete.

Zielgruppe waren einerseits Lehrende, die in den vergangenen Jahren Gender-Lehrveranstaltungen (im interdisziplinären Kontext) an österreichischen Unis abgehalten haben bzw. Mitglieder von Gender-Beiräten, Faculty und ähnlichen Gremien sind; andererseits Studierende, die Gender-Lehrveranstaltungen entweder in Form eines Gender-Studiums oder im Rahmen selbst gewählter Wahlfächer, Module, Zertifikate etc. besuchen. Die konkrete Auswahl und Kontaktaufnahme wurde – nach diesen vorab definierten Kriterien – den Verantwortlichen an den einzelnen Standorten, die sich an der Studie beteiligten, überlassen und von ihnen dokumentiert. An der Umfrage teilgenommen haben Personen an der Uni Wien, Graz, Innsbruck und Salzburg, Linz und Klagenfurt sowie an der Angewandten und der Akademie der bildenden Künste in Wien.

Der Fragebogen beinhaltete unter anderem Fragen nach allgemeinen Qualitätsaspekten, nach der Abgrenzung von Inhalten für Gender-Lehrveranstaltungen, dem Umgang mit einem Kanon, der kritischen Orientierung von Lehrveranstaltungen, interdisziplinären Bezügen, schließlich auch nach der Kompetenzorientierung in der Gender-Lehre. Zu jedem Themenbereich wurden sowohl geschlossene als auch offen formulierte Fragen mit der Möglichkeit zur freien Antwort gestellt.¹ Zur Beschreibung der Stichprobe und für ausgewählte Differenzierungen wurden zudem Angaben zur Person – wie u.a. Standort, Wissenschaftsbereich oder Anzahl der – je nach Zielgruppe – bisher angebotenen bzw. besuchten Gender-Lehrveranstaltungen abgefragt.

Dabei wurden für Lehrende und Studierende jeweils eigene Versionen des Fragebogens entwickelt, die aber inhaltlich so weit wie möglich parallel gestaltet wurden, um die Ergebnisse vergleichen zu können. Die folgende Auswertung behandelt denn auch die Gruppen der Lehrenden und Studierenden jeweils getrennt; es werden allerdings im zweiten Abschnitt, der sich den Antworten der Studierenden widmet, stets auch Unterschiede und Entsprechungen im Antwortverhalten zwischen den beiden Gruppen thematisiert.

¹ Für die Auswertung der offen formulierten Fragen wurde ein an Mayrings qualitativer Inhaltsanalyse orientiertes Verfahren gewählt: Dabei wurden die Antworten in einem ersten Schritt paraphrasiert bzw. mit ersten abstrahierenden Schlagworten versehen; in einem zweiten Schritt wurden die so gebildeten Begriffe zu einem gegliederten Kategoriensystem zusammengefasst bzw. vereinheitlicht. In der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring steht dieses Kategoriensystem im Mittelpunkt. Dabei werden die gebildeten Kategorien immer wieder überarbeitet, um sicherzustellen, dass die Kategorien die Aussagen des Materials adäquat repräsentieren. Die konkrete Gruppierung und Zuordnung der Kategorien ist selbstverständlich nur eine von vielen möglichen Lösungen (vgl. Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse - Grundlagen und Techniken; Weinheim: Beltz.).

1 Befragung Lehrende

Im ersten Teil werden Ergebnisse der Befragung der Lehrenden dargestellt. Zu Beginn steht eine Beschreibung des Datensatzes bzw. der Stichprobe nach allen erhobenen Angaben zur Person.

1.1 Beschreibung des Datensatzes

Insgesamt haben 95 Personen den Fragebogen der Lehrenden zumindest teilweise ausgefüllt.

1.1.1 An welchem Standort halten Sie Gender-Lehre ab?

Bei der Frage nach dem Standort waren Mehrfachangaben möglich; es zeigt sich, dass die Befragung relativ breit die beteiligten Unis abgedeckt hat – nur die (kleineren) künstlerischen Universitäten sind bei den Lehrenden nur wenig vertreten.

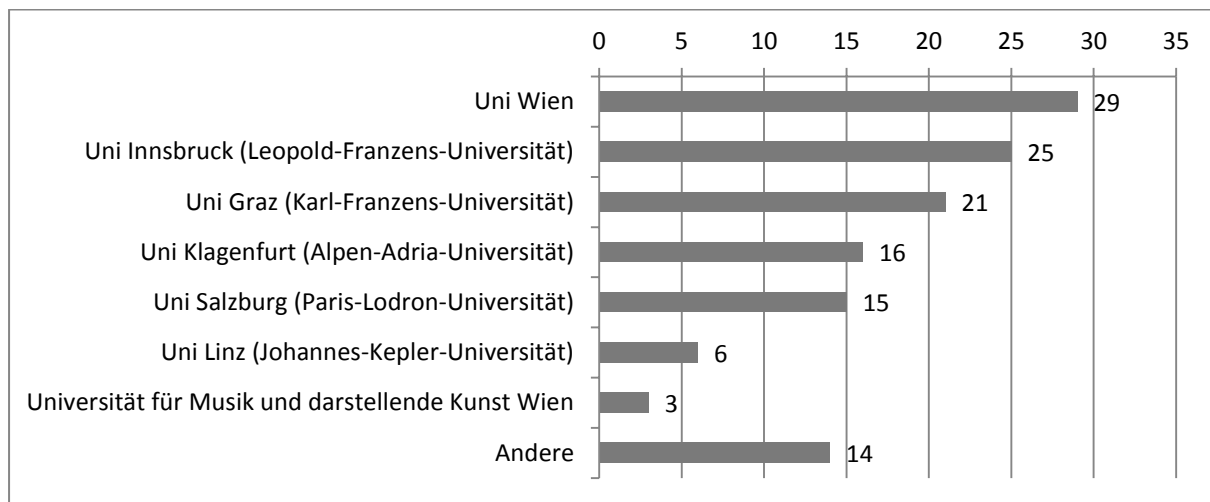


Diagramm 1: Standort. N=86. Absolute Häufigkeiten, Mehrfachangaben. (Insgesamt haben 82 Befragte eine oder mehrere Angaben gemacht – 52 haben nur einen Standort angegeben, 30 zwischen zwei und vier Standorten. 4 Befragte haben bei dieser Frage keine Angabe gemacht.)

Bei „Andere“ enthalten sind u.a.: Boku (2), WU Wien (2); Fachhochschulen; Unis in Deutschland, Italien, Spanien etc.

1.1.2 Welchem Wissenschaftsbereich fühlen Sie sich am ehesten zugehörig?

Auch bei der Frage nach der Disziplin bzw. dem Wissenschaftsbereich, dem sich die Lehrenden zuordnen, waren Mehrfachangaben erlaubt. Die Ergebnisse zeigen, dass bei der Befragung Großteils Lehrende aus den Geistes- und Sozialwissenschaften teilgenommen haben.² Es wurden aber auch Lehrende aus anderen Fachbereichen erreicht – in dieser Hinsicht bildet die Befragung also einen guten Querschnitt.

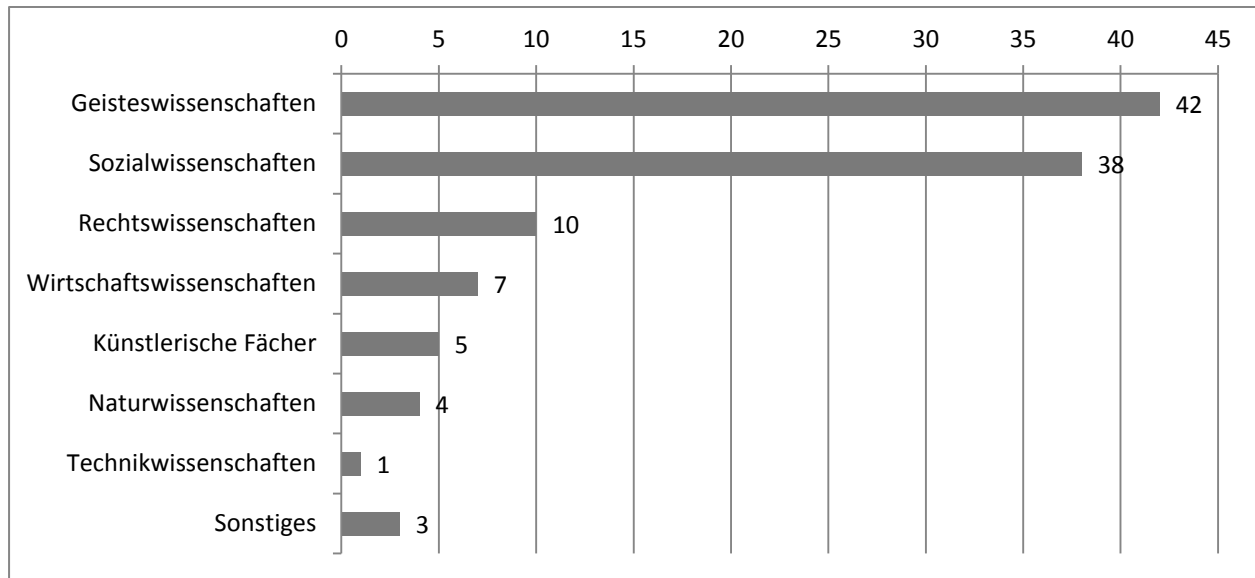


Diagramm 2: Wissenschaftsbereich. N=86. Absolute Häufigkeiten, Mehrfachangaben. (Hier haben 62 Befragte genau eine Antwortmöglichkeit gewählt, 21 mehrere und 3 haben bei dieser Frage keine Angabe gemacht.)

Bei „Sonstiges“ wurde genannt: Kulturwissenschaften, Theologie, interdisziplinär.

1.1.3 Interne/externe Lehre

Sind die in der Befragung erreichten Lehrenden eher als interne Lehrende angestellt oder über Lehraufträge als externe Lehrende? Die Ergebnisse zeigen ein leichtes Übergewicht der internen Lehrenden.³ Gleichzeitig gibt es relativ große standortspezifische Unterschiede: Während in Linz, Innsbruck und auch noch Graz mehr als die Hälfte der Befragten angaben, als interne_r Lehrende_r tätig zu sein, sind es in Klagenfurt und Salzburg nur etwa 40% und an der Uni Wien nicht einmal 30%.

² Dieser Schwerpunkt auf geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern entspricht durchaus dem fachlichen Profil der Gender Studies, wie er auch durch andere Untersuchungen erhoben wurde. Siehe: Gerlinde Malli, Susanne Sackl-Sharif und Elisabeth Zehetner: Nach Bologna: Gender Studies in der unternehmerischen Hochschule. Eine Untersuchung in Österreich und der Schweiz. [Online-Publikation] Graz: UniPub 2015 (<http://unipub.uni-graz.at/obvugroa/content/titleinfo/478245>), S. 127 und 135.

³ Auch diese Verteilung in der Stichprobe entspricht relativ gut jenen Werten, die bereits im Rahmen des Projekts ‚NachBologna‘ für die Gender Studies in Österreich erhoben wurden (vgl. ebd., S. 203).

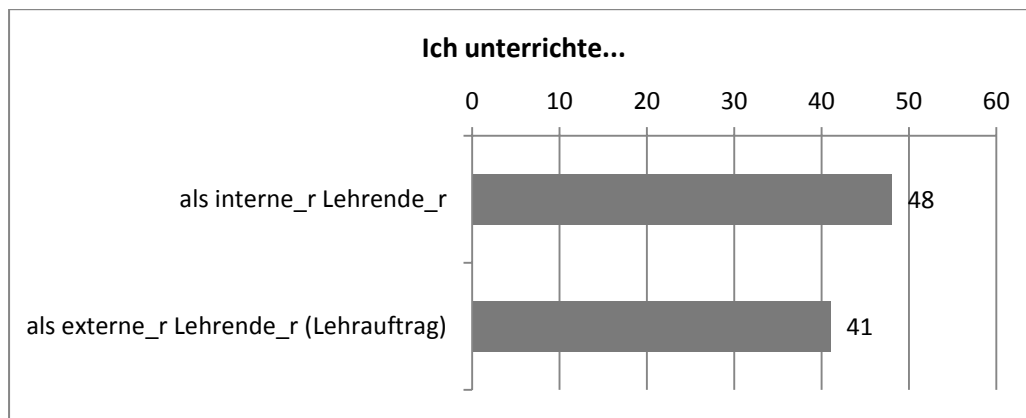


Diagramm 3: Interne bzw. externe Lehre. N=88. Absolute Häufigkeiten, Mehrfachangaben. (Insgesamt haben hier 83 Personen eine Angabe gemacht (6 davon haben sowohl „intern“ als auch „extern“ gewählt). 5 Personen haben keine Angabe gemacht.)

1.1.4 In welchem Kontext/in welchen Kontexten haben Sie Ihre Lehrveranstaltungen aus dem Bereich der Gender Studies im vergangenen Studienjahr abgehalten?

Die Frage nach dem Kontext, in dem die befragten Lehrenden ihre Gender-Lehrveranstaltungen abhalten (wieder waren Mehrfachangaben möglich) macht deutlich, dass ein großer Teil auch Gender-Lehre in den Disziplinen abhält – was wohl mit dem relativ großen Anteil an ‚intern‘ Lehrenden zusammenhängt. Danach folgen bereits Lehrveranstaltungen für ein Gender-Masterstudium, das es nur an einigen der Standorte gibt, sowie im Rahmen von Wahlfächern bzw. Freien Wahlfächern.

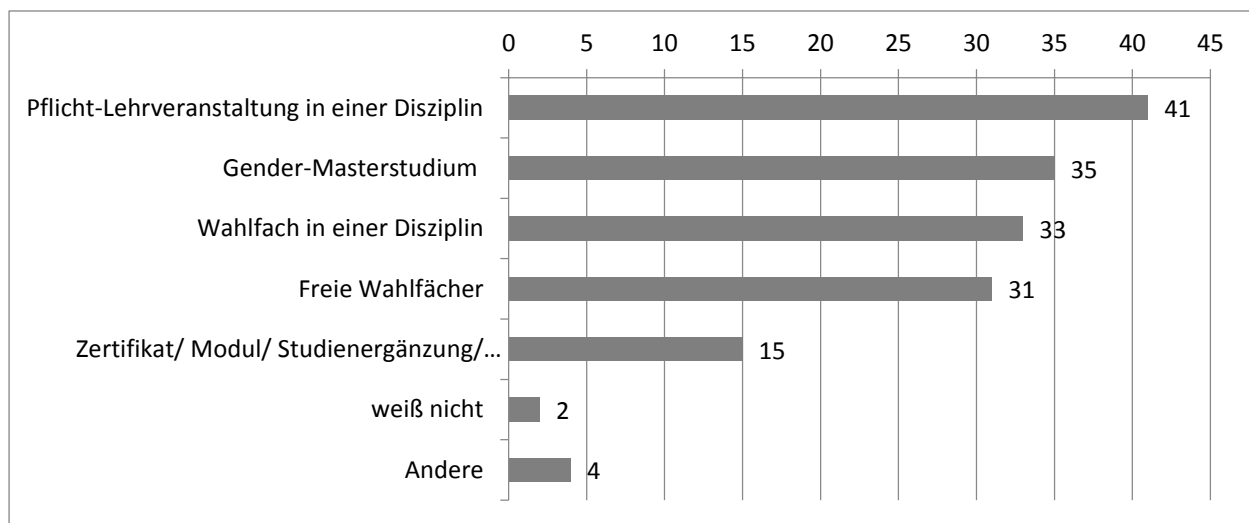


Diagramm 4: Kontext der Gender-Lehre. N=85, absolute Häufigkeiten, Mehrfachangaben. (Insgesamt haben 80 Befragte eine oder mehrere Angaben gemacht – davon 51 mehr als eine; 5 haben bei dieser Frage keine Angabe gemacht.)

1.1.5 Fragen zur Anzahl der abgehaltenen (Gender-) Lehrveranstaltungen

Auch die ‚Lehrerfahrung‘ der Befragten im Bereich der Gender Studies wurde abgefragt: Wie viele Gender-Lehrveranstaltungen haben die Befragten im letzten Studienjahr bzw. insgesamt abgehalten?

Wie viele Lehrveranstaltungen aus dem Bereich Gender Studies haben Sie im letzten Studienjahr abgehalten? [L04]

Bei dieser Frage war eine freie (Zahlen-)Angabe möglich – der Mittelwert liegt bei nicht ganz 2,5.

Mittelwert	2,43
Median	2,00
Minimum	0
Maximum	7

Tabelle 1: Abgehaltene Gender-LV im letzten Studienjahr. N=81.

Als Vergleichswert wurde zusätzlich auch abgefragt, wie viele Lehrveranstaltungen die Lehrenden insgesamt abgehalten haben – das Ergebnis bringt ungefähr den doppelten Wert:

Wie viele Lehrveranstaltungen haben Sie insgesamt im letzten Studienjahr abgehalten? [L05]

Mittelwert	4,98
Median	4,00
Minimum	0
Maximum	16

Tabelle 2: Abgehaltene LV gesamt im letzten Studienjahr. N=80.

Zuletzt wurde auch danach gefragt, wie viele Gender-Lehrveranstaltungen die Befragten insgesamt abgehalten haben – hier wurden drei Antwortmöglichkeiten vorgegeben:

Wie viele Lehrveranstaltungen aus dem Bereich Gender Studies haben Sie (ungefähr) schon insgesamt im Laufe Ihrer Lehrtätigkeit abgehalten? [L07]

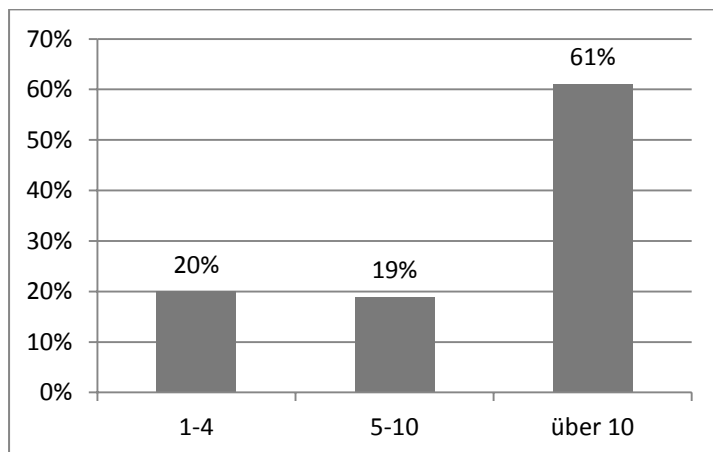


Diagramm 5: Abgehaltene Gender-LV gesamt. N=89; Prozentangaben.

Der Großteil der Befragten hat also schon relativ große Lehrerfahrung und über 10 Gender-Lehrveranstaltungen abgehalten. Dem entspricht auch das Ergebnis bei der Frage nach der Anzahl an Jahren, in denen die Befragten Gender-Lehre anbieten:

Seit wie vielen Jahren bieten Sie (ungefähr) schon Lehrveranstaltungen aus dem Bereich Gender Studies an? [L06]

Hier war wieder eine freie Zahlenangabe möglich; dementsprechend breit gefächert sind die Ergebnisse, wobei der Durchschnitt bei etwa 12 Jahren liegt.

Mittelwert	12,16
Median	10,00
Minimum	1
Maximum	35

Tabelle 3: Abgehaltene Gender-LV gesamt, Jahre. N=85.

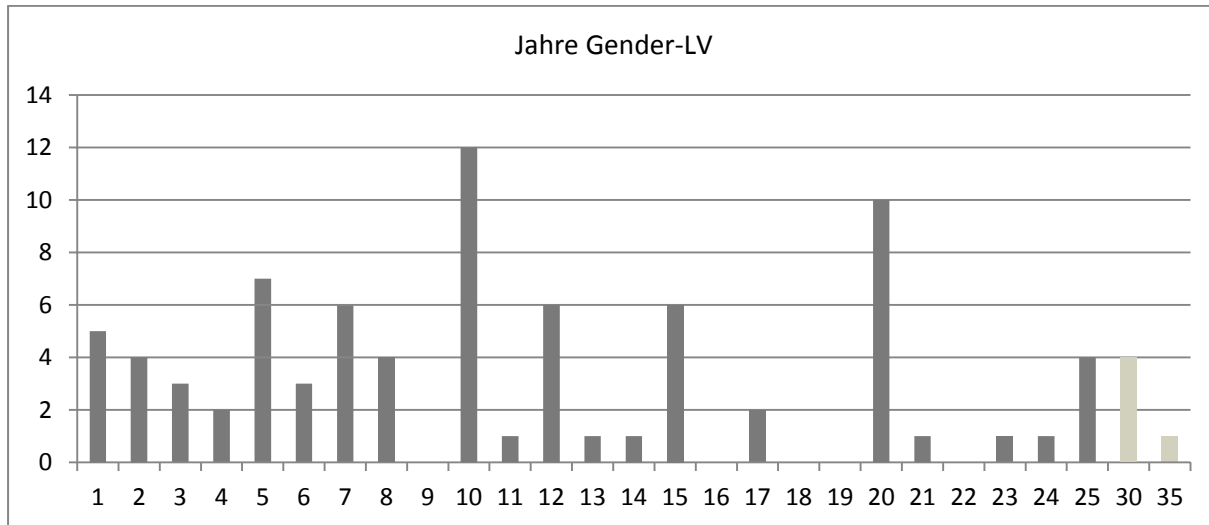


Diagramm 6: Abgehaltene Gender-LV gesamt, Jahre. N=85; Häufigkeitsangaben.

1.1.6 Gender der Befragten

Zuletzt wurde auch eine Frage nach Geschlecht/Gender gestellt – im Fragebogen wurde dabei eine offene Antwortmöglichkeit vorgegeben sowie zusätzlich die Antwortmöglichkeiten „weiblich“ und „männlich“. Etwa drei Viertel der Befragten gaben „weiblich“ an, 13 Prozent gaben „männlich“ an. Zwei Befragte (2%) gaben beim offenen Feld „genderqueer“ an; 9 Befragte (11%) machten keine Angabe oder kreuzten das offene Feld an, ohne etwas einzutragen.⁴

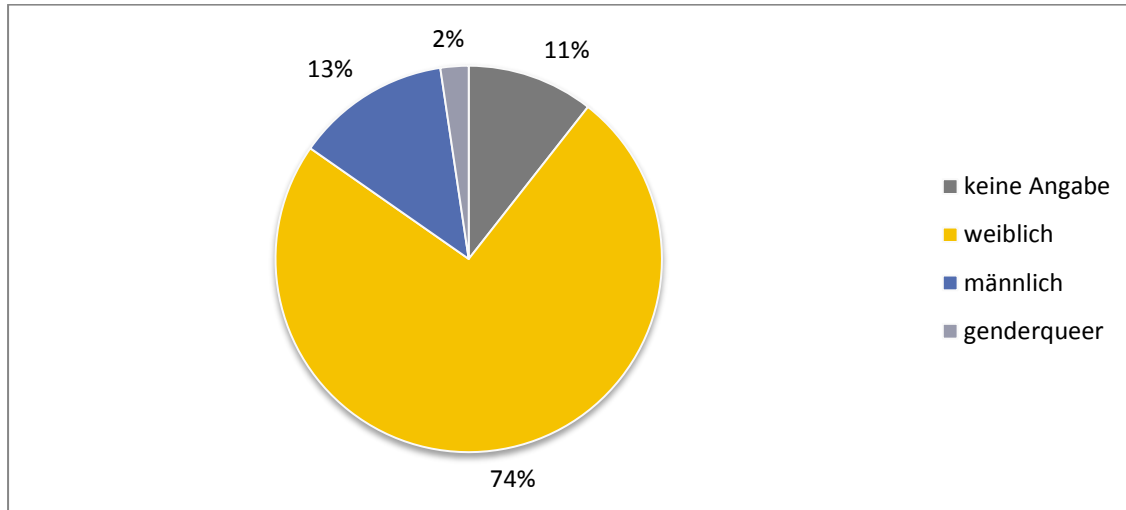


Diagramm 7: Gender der Befragten. N=85, Prozentangaben.

⁴ Das verwendete Online-Tool (Limesurvey) hat diesbezüglich leider keinen Unterschied verzeichnet.

1.2 Ergebnisse

Der folgende Abschnitt widmet sich den inhaltlichen Ergebnissen der Befragung. Zu Beginn steht die qualitative Auswertung jener Frage, die auch den Fragebogen eröffnete: Was zeichnet eigentlich eine gute Gender-Lehrveranstaltung in den Augen der Befragten aus? Danach folgen die Analysen der Fragen zu unterschiedlichen konkreteren Themenbereichen von Kanon bis zu Kompetenzorientierung.

1.2.1 Allgemeine Qualitätsaspekte in der Gender-Lehre: Ergebnisse aus den offenen Antworten

Als erste inhaltliche Frage konnten die teilnehmenden Lehrenden folgende Frage offen beantworten: *„Wir wollen erheben, welche Aspekte aus Sicht der Lehrenden gute Gender-Lehre ausmachen. Dazu wollen wir Sie nun anfangs bitten, ganz allgemein zu beschreiben: Wenn Sie an eine gute Lehrveranstaltung aus den Gender Studies denken – was zeichnet diese aus?“*. Viele Nennungen betrafen – erstens – Inhalte von Gender-Lehrveranstaltungen, ebenfalls eine große Zahl an Nennungen bezog sich – zweitens – auf die Gestaltung von Lehrveranstaltungen, Didaktik und Lernklima. Ein verhältnismäßig kleiner Anteil schließlich betraf – drittens – die Rahmenbedingungen und Organisation von Lehre. Dass eine Kategorie aus dem Material heraus gebildet werden konnte, verweist darauf, dass dieser Aspekt im Material deutlich präsent ist. Die gebildeten Kategorien repräsentieren also relevante Aspekte des Materials. In der Folge werden für jeden dieser drei Bereiche die thematischen Kategorien vorgestellt, die aus dem Material gebildet wurden und beispielhafte Zitate aus den Antworten dargestellt. Insgesamt haben 80 Lehrende diese offene Frage beantwortet.

1.2.1.1 Inhalte von Gender-Lehrveranstaltungen

Als erste Kategorie (a) konnte hier *„Genderbezüge und feministische Theorie in die Lehre einbauen“* gebildet werden. Diese Kategorie zeigt, dass die Lehrenden auf jeden Fall feministische Theorien und eine feministische Grundhaltung in der Lehre vermitteln wollen. Die nächste gebildete Kategorie (b) weist darauf hin, dass in der Vermittlung dieser Theorien insbesondere auf Verständlichkeit geachtet werden soll. Zentral finden die Lehrenden darüber hinaus auch, dass unterschiedliche Theorien vermittelt werden, wie die nächste Kategorie (c) zeigt. Lehrveranstaltungen sollten außerdem auch einen Bezug zur Praxis, dem Alltag und zu politischem Engagement haben, worauf die nächste Kategorie (d) hinweist. Auch wird, wie die darauf folgende Kategorie (e) zeigt, die Vermittlung einer kritischen Orientierung der Studierenden, d.h. einer kritischen Haltung gegenüber Stereotypen, der Heteronormativität sowie die Förderung von Wissenschaftskritik als wichtiger Inhalt in Gender-Lehrveranstaltungen gesehen. Die befragten Lehrenden sehen außerdem einen besonderen Vorteil in einer interdisziplinären Ausrichtung der Lehre, worauf die Bildung der Kategorie *„Interdisziplinarität in der Lehre“* (f) hinweist. Weiters erachteten die Lehrenden die Vermittlung eines Repertoires an verschiedenen Methoden (g) als zentralen Inhalt in Gender-Lehrveranstaltungen.

a) Genderbezüge und feministische Theorien/Grundhaltungen in die Lehre einbauen

In diese Kategorie wurden Aussagen der Lehrenden zusammengefasst, die feministische Bezüge als den zentralen Inhalt von Gender-Lehrveranstaltungen sehen. Die Teilnehmer_innen geben dabei an, dass Gendertheorien und verschiedene feministische Theorien auf jeden Fall vermittelt werden sollen. Darüber hinaus allerdings soll darauf geachtet werden, dass in den Lehrveranstaltungen nicht nur *„Frauenthemen“* besprochen werden, sondern *„Gender“* breiter gedacht wird.

„Diskussionsbereitschaft der Studierenden vorausgesetzt in allen Themen Genderaspekte auffinden - über eine sogenannt neutrales Thema einsteigen, Genderaspekte von den Studierenden selbst herausfinden lassen“ (ID L_14)⁵

„Gender als Strukturkategorie den Studierenden sowie die Einbettung und Verkettung mit anderen Strukturkategorien deutlich machen.“ (ID L_88)

„[...] ganz bewusst GENDER und nicht FRAUENGeschichte, also das Miteinbeziehen der männlichen Lebenswelten im Vergleich zu den weiblichen Lebenswelten.“ (ID L_17)

b) verständliche Vermittlung von Theorien

In der folgenden Kategorie wurden alle Aussagen von Lehrenden subsumiert, in denen argumentiert wird, dass bei der Vermittlung von feministischen Theorien und Gendertheorien zentral auf die Verständlichkeit für die Studierenden geachtet werden soll.

„Beschäftigung mit verschiedenen Aspekten des Themenbereiches, Gender als Theorie verstehbar machen“ (ID L_12)

„je nach Zielsetzung, ausgewogene Mischung zwischen Reflexionsanteil und Theorieanteil, Darstellung unterschiedlicher Gender-Theorien mit den jeweiligen Vor- und Nachteilen, intersektionelle Perspektive, Anknüpfen an den jeweiligen disziplinären Zusammenhang“ (ID L_33)

c) Unterschiedliche Theorien und Zugänge:

In diese wurden Aussagen zusammengefasst, in denen die Weitergabe unterschiedlicher, konkreter Theorien an die Studierenden zentral gesetzt wird.

„Gute Gender-Lehre soll überraschen. Sie soll Themen behandeln, die vielleicht sonst keinen Raum an der Uni haben, weil Sie als "unwissenschaftlich" gelten. Gleichzeitig soll sie Sensibilität mitbringen, in Hinblick auf die Lebensrealität von Studierenden und universitären Machthierarchien.“(ID L_16)

„Beschäftigung mit verschiedenen Aspekten des Themenbereiches“ (ID L_12)

d) Praxisorientierung, Praxisbezug – Alltags- und Lebensbezug – politisches Engagement

Die Kategorie „Praxisorientierung, Praxisbezug – Alltags- und Lebensbezug – politisches Engagement“ wurde aus all jenen Antworten der teilnehmenden Lehrenden gebildet, in denen der Fokus auf die Anwendung von praxisbezogenen Beispielen in der Lehre liegt. Dabei soll es nicht an einem ausgewogenen Verhältnis zwischen persönlicher Erfahrungen und Theorie fehlen. Gerade die Gender Studies bieten sich außerdem zur Förderung eines gesellschaftspolitischen Engagements der Studierenden an.

„Eigene Erfahrungen einbringen können und in Zusammenhang mit gesellschaftlichen Verhältnissen sowie vor dem Hintergrund feministischer Theorien reflektieren lernen.“ (ID L_30)

„Aufzeigen der gesellschaftlichen und persönlichen (für die Studierenden) Relevanz der Genderperspektive.“ (ID L_96)

⁵ Die angegebene Nummerierung gibt die ID_Nummer der Teilnehmer_innen des Fragebogens.

e) Kritische Orientierung

Die Kategorie „Kritische Orientierung“ ist aus jenen Aussagen der Lehrenden gebildet worden, die auf die Vermittlung von kritischer Reflexionsfähigkeit im Rahmen von Gender-Lehrveranstaltungen Wert legen.

„kritisches reflexives Verständnis“ (ID L_49)

f) Interdisziplinarität in der Lehre

Antworten der Lehrenden, welche einen Fokus auf Auseinandersetzung mit Interdisziplinarität innerhalb der Gender Studies hatten, wurden in diese Kategorie zusammengefasst.

„Interdisziplinarität bei gleichzeitiger solider Verortung in einer Ausgangsdisziplin, damit die Studierenden einen Fokuspunkt erkennen können;“ (ID L_106)

„interdisziplinäre Zusammensetzung der Studierenden, Teamteaching im interdisziplinären Zusammenhang;“ (ID L_139)

g) Methoden

Die Antworten der Lehrenden weisen darauf hin, dass ein weiterer wichtiger Inhalt von Gender-Lehrveranstaltungen die Vermittlung von Methoden ist. Dabei soll den Studierenden (idealerweise) eine Vielzahl von verschiedenen (interdisziplinären) Methoden aufgezeigt werden.

„Eine gute LV in Gender Studies [...] erlaubt die Studierenden, die relevante Konzepte für ein Forschungsprojekt ihrer Wahl zu benutzen.“ (ID L_59)

„[...] Methodenvielfalt (quantitative und qualitative Sozialforschung, sowie Diskursanalysen);“ (ID L_59)

1.2.1.2 LV-Gestaltung, Lernklima, Reflexion

Für die teilnehmenden Lehrenden besteht die Basis für ein gutes Lehr- und Lernklima in einem wertschätzenden Diskussionsklima, sowie in einem offenen Umgang zwischen Lehrenden und Studierenden, so soll eine gelungene LV-Gestaltung die Studierenden, darauf weisen die Antworten der teilnehmenden Lehrenden hin, auch zur (Selbst-)Reflexion anregen. Des Weiteren kann die interdisziplinäre Herkunft der Student_innen nützlich sein, da sich die Studierenden mit ihrem Vorwissen gegenseitig bereichern können. Jedenfalls soll, laut den Aussagen der Lehrenden, in der Gender-Lehre einerseits auf eine geschlechtergerechte Sprache geachtet werden, andererseits ist eine Selbstreflexion der Lehrenden bezüglich ihres eigenen theoretischen Hintergrundes unabdingbar.

a) Interaktion, Diskussion, Reflexion

Diese Kategorie wurde aus Aussagen gebildet, in denen interaktive Gestaltung von Lehrveranstaltungen als zentral angesehen wird. Ebenfalls ist es ein Ziel, die Studierenden zur (Selbst-) Reflexion anzuregen.

„Interaktion der Teilnehmenden, gutes Gesprächsklima, wertschätzender Umgang, fachliche Kompetenz, Interesse am gemeinsamen Lernen“ (ID L_109)

„Die gelungene Vermittlung von Reflexionsbewusstsein und Kritikfähigkeit nicht nur für den "Mainstream", sondern auch für die eigene Situierung und Befindlichkeit“ (ID L_30)

„unterschiedliche Ansätze und Perspektiven zur Diskussion stellen.“ (ID L_95)

„Didaktisch: Anregung zur selbstständigen Recherche, Reflexion und Positionierung.“ (ID L_140)

b) Lehr-/Lernklima, Offenheit, Umgang zwischen Lehrenden und Studierenden

Die Kategorie „Lehr-/ Lernklima, Offenheit, Umgang zwischen Lehrenden und Studierenden“ besteht aus Lehrenden-Antworten, die sich mit gutem Lern- und Lehrklima innerhalb von Gender-Lehrveranstaltungen auseinandersetzen. Dazu zählt besonders auch ein offener, angenehmer Umgang zwischen den Lehrenden und Studierenden, denn dieser kann Begeisterungen und Interesse an Themen in den Studierenden schaffen. Geachtet werden soll auch auf die verständliche Vermittlung von Theorien, einen sachlichen Aufbau der Lehre und geschlechtergerechte Sprache.

„Die Studierenden bei ihren derzeitigen Ansichten "abholen", ergebnisoffene Untersuchungen und Diskussionen“ (ID L_93)

„Interesse am Thema; Begeisterung für eine andere Sichtweise auf die Welt“ (ID L_26)

c) Vorwissen, Verständlichkeit, Unterstützung

Jene Antworten, in denen die Herausforderung durch Vorwissen der Studierenden aus verschiedenen Disziplinen hervorgehoben wird, wurden in diese Kategorie zusammengefasst. Als besonders wichtig sehen die Lehrenden hier an, Theorien verständlich zu vermitteln, z.B.: durch Anwendungsbeispiele.

„mit der Heterogenität der Studierenden umgehen können (Stud. haben unterschiedliches Basiswissen), diese Heterogenität auch nutzen können“ (ID L_7)

„Meist interdisziplinäres Publikum, daher Anschlussfähigkeit für alle TeilnehmerInnen ermöglichen; Raum für Diskussionen, einbringen von fachlichem und sonstigen Vorwissen;“ (ID L_36)

d) Selbstreflexion der Lehrveranstaltungsleiter_innen, Sachlichkeit

Aussagen, aus denen diese Kategorie gebildet wurde, beschäftigen sich vor allem mit der Selbstreflexion der Lehrveranstaltungsleiter_innen bezüglich ihres eigenen theoretischen Hintergrundes. Auch wird Sachlichkeit und Wissenschaftlichkeit in der Gender-Lehre hervorgehoben.

„Leiter/in identifiziert sich als feministisch und dies spiegelt sich in Methodik und Didaktik (Diversität und Verhandelbarkeit von Methoden, Aufgaben und Evaluation)“ (ID L_138)

„ein Gleichgewicht an Selbstreflexion bzw. Erfahrungswissen und theoretischem Nachdenken; eine Einsehbarkeit in die Zusammenhänge von Inhalt und Struktur hinsichtlich der Lehrveranstaltungs-konzeption;“ (ID L_58)

„wertfreie Präsentation der Themen“ (ID L_110)

e) Geschlechtergerechte Sprache, Sprachsensibilität

Die Antworten der Lehrenden lassen darauf schließen, dass es von besonderer Wichtigkeit ist, die Wirkung von geschlechtergerechter Sprache in der Ausübung der Lehre zu beachten, zum Beispiel Studierende nicht unreflektiert/ungefragt mit bestimmten Pronomen zu benennen.

„Erkenntnis über die Bedeutung von Sprache und den Bildern, die Sprache erzeugt; Verständnis für die Bedeutung von sozialem Geschlecht;“ (ID L_51)

„kontinuierlicher Sprachgebrauch beim Unterrichten (cis-personen, trans-personen,...) der aktuellen Forschung angleichen, Namenslisten erstellen, aus denen das Geschlecht nicht ersichtlich ist... non-binary nicht nur in den Lehrinhalten, sondern auch in den Strukturen der Lehre berücksichtigen“ (ID L_124)

1.2.1.3 Rahmenbedingungen und Organisatorisches

Die Lehrenden sind davon überzeugt, dass die Rahmenbedingungen an den Universitäten, wie beispielsweise Teilnehmer_innenzahlen, eine wichtige Rolle für eine gute Gender-Lehre spielen. Darüber hinaus heben die Lehrenden die Wichtigkeit von Bezügen zu anderen Lehrveranstaltungen hervor.

a) Organisatorisches

Diese Kategorie wurde aus Aussagen gebildet, in denen organisatorische Rahmenbedingungen, wie die Teilnehmer_innenzahl in Seminaren für das ‚Gelingen‘ von Lehrveranstaltungen hervorgehoben werden.

„Beschränkung der TeilnehmerInnenzahl auf unter 40“ (ID L_136)

b) Bezüge zu anderen Lehrveranstaltungen

Diese Kategorie wurde aus Aussagen gebildet, in denen die Wichtigkeit des Herstellens von Bezügen zu anderen Lehrveranstaltungen hervorgehoben wird.

„Reflexion des Gelernten und dessen Bedeutung für andere Lehrveranstaltungen am Ende der LV“ (ID L_68)

An diese offene Frage nach allgemeinen Qualitätsaspekten in der Gender-Lehre schloss eine geschlossene Frage an, in der bestimmte Aspekte vorgegeben wurden.

1.2.2 Qualitätsaspekte allgemein: Ergebnisse aus der geschlossenen Frage

Die erste geschlossene Frage im Lehrenden-Fragebogen listete eine Reihe an Qualitätsaspekten auf mit der Fragestellung: Welche der folgenden Aspekte sind aus Ihrer Sicht wichtig für gute Lehre im Bereich der Gender Studies?

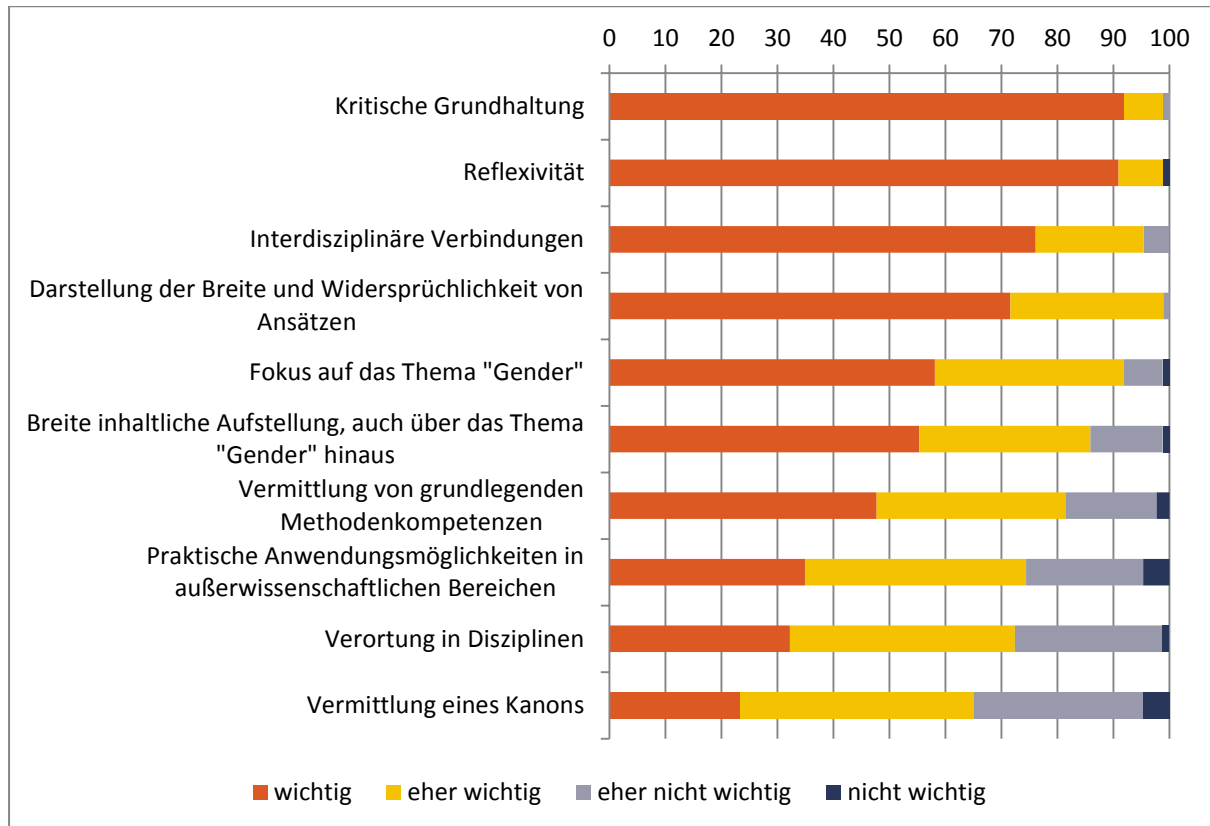


Diagramm 8: Qualitätsaspekte allgemein. Prozentangaben; N=85-88 (je nach Item).

Die Auswertung dieser Frage nach allgemeinen Kriterien einer „guten“ Gender-Lehrveranstaltung zeigt, dass die Aspekte „Kritische Grundhaltung“ und „Reflexivität“ fast durchgehend volle Zustimmung erlangten (jeweils über 90%).

Bei den anderen Items zeigt ein Blick auf einige – mehr oder weniger – als ‚Gegensatzpaare‘ gedachte Items eine erste Gewichtung: Interdisziplinäre Verbindungen werden als deutlich wichtiger erachtet als eine Verortung in einzelnen Disziplinen; die Darstellung der Breite und Widersprüchlichkeit von Ansätzen wird stärker vertreten als die Vermittlung eines Kanons – letzteres ist jener Punkt, der nur 23% volle Zustimmung erlangte und damit am Ende der Liste steht. Etwa für gleich wichtig werden einerseits der Fokus auf das Thema ‚Gender‘, andererseits eine breite inhaltliche Aufstellung über das Thema ‚Gender‘ hinaus gehalten. Die Vermittlung von Methodenkenntnissen hält etwa die Hälfte für sehr wichtig, praktische Anwendungsmöglichkeiten nur etwa ein Drittel.

1.2.3 Inhalte – Gender-Bezug: quantitative Ergebnisse

Die nächste geschlossene Frage bezog sich auf den Stellenwert von Gender-Bezügen in der Lehrveranstaltungskonzeption: *Welche Inhalte passen Ihrer Meinung nach zu Lehrveranstaltungen im Rahmen von Gender Studies ganz allgemein gesehen? Wie zentral soll ein Gender-Bezug aus Ihrer Sicht sein?*

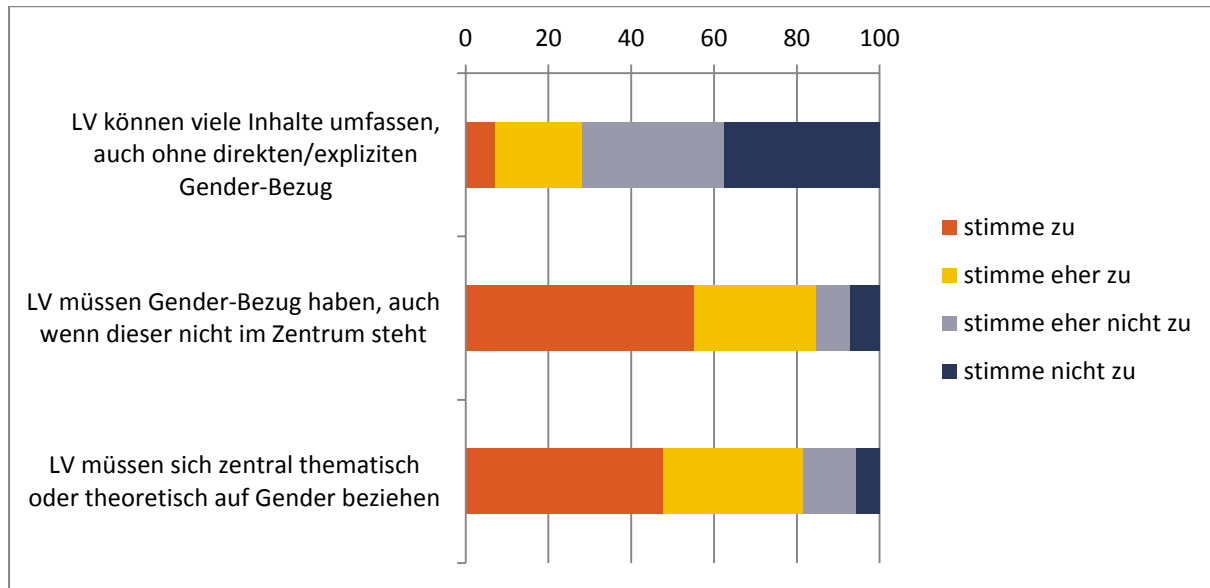


Diagramm 9: Gender-Bezug. Prozentangaben; N=85-86 (je nach Item).

Die höchste Zustimmung (insgesamt 85%; 55% volle Zustimmung) bekam hier die mittlere Aussage – Lehrveranstaltungen müssen einen Gender-Bezug haben, auch wenn dieser nicht im Zentrum steht. Nur 28% Zustimmung (7% volle Zustimmung) bekam dagegen die Aussage, dass kein direkter/expliciten Gender-Bezug nötig sei.

Zur Analyse des Antwortverhaltens zwischen den verschiedenen Items: Zwischen den beiden ‚Extrempolen‘ gibt es eine recht starke negative Korrelation (Spearman: -0,314**), zwischen den anderen Items lässt sich keine aussagekräftige Korrelation feststellen (jeweils 0,1 bzw. 0,05 und nicht signifikant) – hier gibt es also anscheinend keine so trennscharfen Einstellungen.

1.2.4 Inhalte – Gender-Bezug: qualitative Perspektiven

Neben den oben angegebenen vorgegebenen Antwortkategorien konnten die Teilnehmer_innen folgende offene Frage beantworten: „Was wollen Sie in Ihrer Gender-Lehre unbedingt vermitteln? Gibt es thematische oder theoretische Aspekte, die bei den Studierenden auf jeden Fall ankommen sollen?“ Diese Frage wurde von 64 teilnehmenden Lehrenden beantwortet.

Die so erhobenen Antworten können kurz so umrissen werden: Die Basis der Gender-Lehrveranstaltungen sollten die Grundlagen der Geschlechterforschung bilden; dabei wird auch die Verwobenheit von Genderthemen mit anderen gesellschaftlichen Kategorien relevant gemacht. Außerdem soll auch kritisches Denken der Studierenden gefördert werden und historische Aspekte in Betracht gezogen werden. Darüber hinaus soll auch die Konstruktion von Geschlecht in der Lehre vermittelt werden. Schließlich sollen Ungleichheiten und Herrschaftsverhältnisse thematisiert werden sowie Eurozentrismus- und Wissenschaftskritik. Um all dies in die Lehre einfließen lassen zu können, sollen verschiedene Theorieansätze und Methoden dargestellt werden.

Die Antworten auf die offenen Fragen lassen sich mit Hilfe der folgenden Kategorien darstellen:

1.2.4.1 Grundlagen der Geschlechterforschung

Eine der ersten Kategorien, welche durch die Analyse der offenen Antworten der Teilnehmer_innen gebildet werden konnte, war jene der Grundlagen der Gender Studies. Die Aussagen der Lehrenden weisen hier darauf hin, dass zentrale Theorien und Begriffe der Gender Studies auf jeden Fall vermittelt werden sollen.

„ [...] Gender als strukturelle - und intersektionelle - (Analyse-)Kategorie jeder geistes, kultur- und sozialwissenschaftlichen Forschung [...]“ (ID L_101)

„Ein breites Grundlagentespektrum, das sowohl Theorien als auch Anwendungsbezüge aufweist, um aufzuzeigen, dass Gender in allen Bereichen Relevanz haben kann.“ (ID L_103)

a) Konstruktion von Geschlecht

Eine dieser Grundlagen, die von den Lehrenden bei dieser Frage hervorgehoben werden, besteht in konstruktivistischen Ansätzen der Geschlechterforschung. Alle Aussagen zu diesem Thema wurden in einer Kategorie zusammengefasst, typische Beispiele:

„Das "nicht-notwendige" von Geschlecht, gleichzeitig aber auch das Ernst nehmen von Körperlichkeit, also das Konstruiert sein von Geschlecht, das nicht bedeutet, dass alles einfach so verfügbar ist. Und aufzeigen, wo und in welcher Weise die Konstitution von Geschlecht jeweils "passiert", das mit Blick auf eine breite Palette von Themen.“ (ID L_20)

„Die Studierenden sollen bis Ende der LV verstehen, dass Gender ein soziales Konstrukt ist. Daher beeinflusst dies alle andere Aspekte unserer Leben und Gesellschaft.“ (ID L_59)

b) Historischer Kontext von Gender-Themen

Laut den Antworten der Lehrenden zu dieser Frage bildet, neben der Konstruktion von Geschlecht, die historische Kontextualisierung eine weitere Grundlage der Geschlechter-Lehre

„im historischen Bereich die Unsichtbarmachung von Frauen über Jahrhunderte“ (ID L_75)

„Gender als Strukturkategorie in historischen Kontexten und als intersektionales Phänomen verstehen lernen.“ (ID L_88)

c) Aufbau von kritischem Denken der Student_innen

Die nächste Kategorie wurde aus jenen Aussagen gebildet, die die Wichtigkeit des Aufbaus von kritischem Denken der Student_innen in den Lehrveranstaltungen hervorheben.

„Kritische Haltung gegenüber 'Alltagswissen' über Geschlecht(er) - der Blick auf das Kontraintuitive, Analytische“ (ID L_10)

„Bedeutung von Gender-Normen im täglichen Leben bzw. in der jeweiligen Disziplin- kritisches Hinterfragen von normativen Wahrheiten“ (ID L_54)

„Kritische Textrezeptionskompetenzen“ (ID L_21)

d) Wissenschaftskritik

Als weitere Kategorie konnte jene der Wissenschaftskritik gebildet werden: Studierenden soll vermittelt werden, die Wissensproduktion selbst kritisch zu beobachten.

„=- Bedeutung von Gender-Normen im täglichen Leben bzw. in der jeweiligen Disziplin- kritisches Hinterfragen von normativen Wahrheiten- Analyse-Tools für die Untersuchung von wissenschaftlichen und / oder praktischen Situationen vermitteln“ (ID L_54)

„Wissensproduktionsprozesse kritisch analysieren können [...]“ (ID L_128)

1.2.4.2 Geschlechterbezogene gesellschaftliche Ungleichheiten und Herrschaftsverhältnisse

Eine weitere wichtige Kategorie, welche aus den Antworten der Lehrenden bezüglich der Inhalte von Gender-Lehrveranstaltungen gebildet werden konnte, ist jene der Bedeutung geschlechterbezogener gesellschaftlicher Ungleichheiten und Herrschaftsverhältnisse.

„Studentinnen sollen erkennen, dass die Diskriminierung der Frau nicht bloß ein persönliches Problem ist (das sie selbst womöglich gar nicht empfinden), sondern dass es sich um ein weltweites Problem mit weitreichenden [Auswirkungen Anm. d. Aut.] handelt.“ (ID L_39)

„[...] die politische Dimension von Gender... die Relevanz von Gender in persönlicher und gesellschaftspolitischer Hinsicht [...]“ (ID L_53)

a) Verwobenheit von Gender mit anderen gesellschaftlichen Kategorien

Zur Analyse gesellschaftlicher Ungleichheiten schlagen die Lehrenden in ihren Antworten vor, das größere Bild, im Sinne der Verwobenheit von Gender als Strukturkategorie mit anderen gesellschaftlichen Kategorien, zu sehen.

„Politische Haltung. Um Spaltungen und unterschiedliche Rechte und Möglichkeit in der Gesellschaft besser verstehen (und verändern) zu können, sind neben der Kategorie Gender weitere große Kategorien zu berücksichtigen.“ (ID L_22)

„dass gender keine isolierbare Kategorie ist [...] die Einbettung in Macht- und Herrschaftsverhältnisse; die Notwendigkeit der Selbstreflexion; queere, postkoloniale und crip Zugänge“ (ID L_29)

1.2.4.3 Anti- Eurozentrismus

In eine ähnliche Richtung geht auch die nächste Kategorie: Studierende sollen dazu angeregt werden, den Eurozentrismus in Themen und Theorien, auch der Gender Studies selbst, kritisch zu betrachten.

„Gender Studies sollten aus unterschiedlichen lokalen, klassenspezifischen Ansätzen heraus verstanden werden und diese mitgedacht werden. Gender Studies nur für eine mitteleuropäische/westliche Akademie zu unterrichten ist nicht relevant. Dementsprechend sind Texte und Material wahrzunehmen.“ (ID L_115)

1.2.4.4 Theorienvielfalt

Werden die Aussagen in den offenen Antworten der Lehrenden analysiert, so kann eine Kategorie „Theorienvielfalt“ gebildet werden: Dabei wird die Wichtigkeit der Vermittlung von verschiedenen Theorieansätzen hervorgehoben.

„Unterschiedliche Ansätze und Perspektiven. Breite der Geschlechterforschung“ (ID L_95)

„Unterschiedliche theoretische Aspekte wie Differenz, Gleichheit, De-Konstruktion, Queer/Transstudies, kritische Männlichkeitsforschung - je nach Disziplin z. B. Politikwissenschaft Auseinandersetzung mit fem. Sozialstaatskritik, feministischen Perspektiven auf Felder wie Armut, Arbeit“ (ID L_33)

1.2.4.5 Methodenvielfalt

Schließlich konnte eine Kategorie zur Methodenvielfalt gebildet werden.

„Methodenwissen“ (ID L_19)

„- Analyse-Tools für die Untersuchung von wissenschaftlichen und / oder praktischen Situationen vermitteln“ (ID L_54)

1.2.5 Kanon: quantitative Ergebnisse

Zum Thema „Kanon“ wurden zwei Fragen gestellt. Die erste bezog sich allgemein auf die Diskussion darüber, ob es in den Gender Studies einen Kanon – definiert als Korpus an grundlegenden Texten bzw. Ansätzen, die auch den Studierenden verbindlich vermittelt werden sollten – gebe.

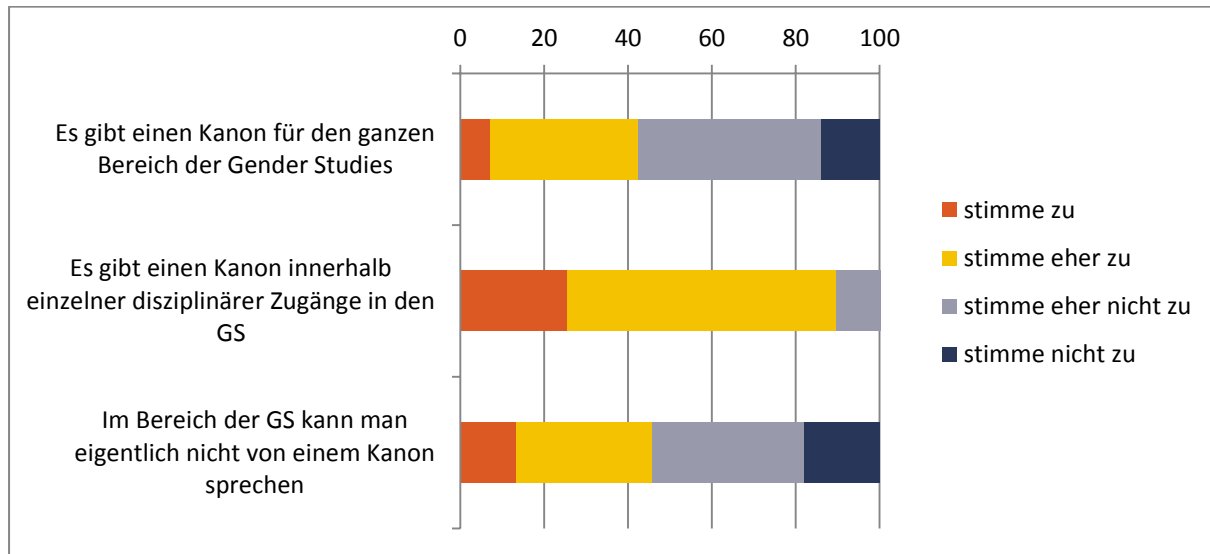


Diagramm 10: Kanon – allgemeine Frage (a). Prozentangaben; N=83-86 (je nach Item)

Bei dieser Frage gab es relativ durchgängige Zustimmung nur für die Aussage, dass es innerhalb einzelner disziplinärer Zugänge der Gender Studies kanonisierte Texte und Ansätze gebe (insgesamt 89%; 26% volle Zustimmung). Bei den anderen beiden Aussagen halten sich Zustimmung und Ablehnung in etwa die Waage, allerdings jeweils mit leichter Mehrheit für die ablehnenden Antwortmöglichkeiten.

Das Antwortverhalten lässt sich hier stärker gruppieren: Zwischen den Items 1 und 2 (*Kanon für die ganzen GS* und *Kanon innerhalb einzelner Zugänge*) gibt es einen starken positiven Zusammenhang (Spearman-Korrelation 0,452**), während beide Items mit dem dritten (*man kann nicht von einem Kanon sprechen*) recht stark negativ korrelieren (0,487** bzw. 0,376**).

Diese Daten deuten darauf hin, dass es bei dieser Frage innerhalb der Befragten zwei – relativ ähnlich große – Gruppen gibt, die jeweils der Meinung sind, dass es einen Kanon für die GS gebe bzw. eben nicht gebe.

Eine solche Teilung zeigt auch das Antwortverhalten auf die im Anschluss gestellte eher hypothetisch bzw. normativ formulierte Frage „*Ein Kanon in den Gender Studies ist bzw. wäre wichtig*“: Hier geben jeweils 49% bzw. 51% eine zustimmende bzw. ablehnende Antwort (12 Personen machten keine Angabe).

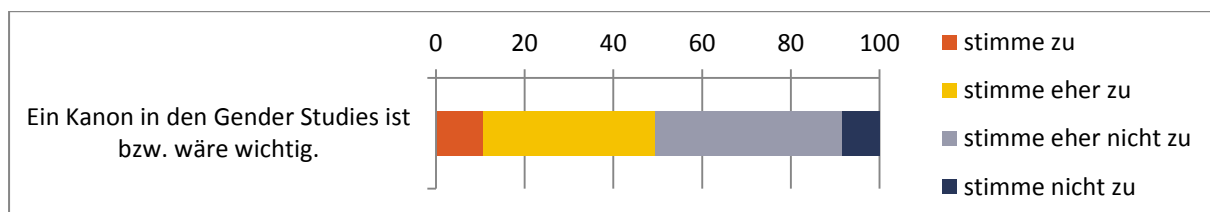


Diagramm 11: Kanon – allgemeine Frage (b). Prozentangaben; N=83.

Zusätzlich zu diesen allgemeinen Fragen wurde auch nach der Umsetzung in der Lehre gefragt: *Wie gehen Sie mit dem Thema konkret bei der Konzeption Ihrer Gender-Lehrveranstaltungen um?*

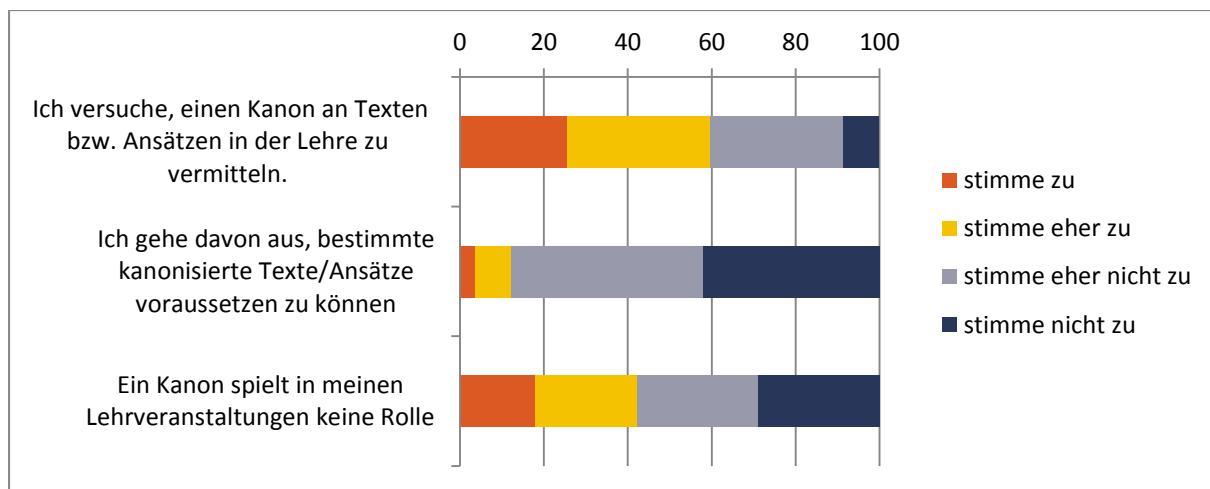


Diagramm 12: Kanon – Umgang in der Lehre. Prozentwerte; N=81-83 (je nach Item).

Auch bei diesem Item zeigt sich die oben beschriebene Trennung in zwei Gruppen: jeweils etwa die Hälfte versucht, einen Kanon zu vermitteln bzw. gibt an, dass ein Kanon eine Rolle in ihren Lehrveranstaltungen spiele – wobei hier die Einstellung gegenüber einem Kanon etwas positiver ist: Während bei den Fragen zur allgemeinen Einschätzung eine leichte Mehrheit angab, dass man eher nicht von einem Kanon im Bereich der gesamten Gender Studies sprechen könne, überwiegen hier jene, die meinen, einen Kanon vermitteln zu wollen (60% Zustimmung beim ersten Item bzw. umgekehrt 58% Ablehnung beim dritten).

Die Trennung in zwei Gruppen bestätigt sich auch noch einmal beim Blick auf die Inter-Item-Korrelationen: Die erste und die dritte Aussage in dieser Fragebatterie korrelieren miteinander sehr hoch negativ (-0,734 **) sowie wiederum jeweils hoch (um die 0,5 – positiv bzw. negativ) – mit der ersten und dritten Aussage der obigen Fragebatterie.

Generell negativ ist die Beurteilung des zweiten Items: nur 12% sind der Meinung, kanonisierte Texte oder Ansätze bei den Studierenden voraussetzen zu können.

Kanon – Skala

Um die beobachtete Antwortverteilung detaillierter untersuchen zu können, wurde aus vier ausgewählten Items der zwei Fragen zum Kanon – jene, die besonders hoch miteinander korrelieren – eine Skala berechnet (N=80, Cronbachs Alpha = 0,841):

Es gibt einen gemeinsamen Kanon, der für den ganzen Bereich der Gender Studies gilt.

- Im Bereich der Gender Studies kann man eigentlich nicht von einem Kanon sprechen.
Ich versuche, einen Kanon an Texten bzw. Ansätzen in der Lehre zu vermitteln.
- * Ein Kanon spielt in meinen Lehrveranstaltungen keine Rolle.

(* => umgepolt)

Für die Skala wurden die vier Items addiert und durch 4 dividiert. Die neue Variable hat also wieder ein Minimum von 1 (= Zustimmung zu einem Kanon) und ein Maximum von 4 (= Ablehnung eines Kanons); der Mittelwert liegt bei 2,393 – also ziemlich genau in der Mitte der möglichen Ausprägungen; auch der Median beträgt 2,38. Die Standardabweichung liegt bei 0,78. Die grafische Auswertung ergibt in diesem Fall eine zweigipfelige Verteilung mit Spitzen jeweils bei den Werten 2 und 3:

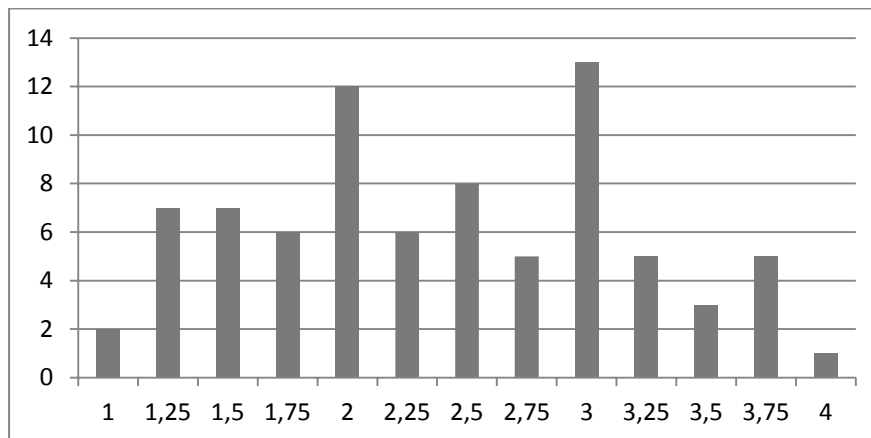


Diagramm 13: Auswertung der Skala zum Kanon. N=80, absolute Häufigkeiten.

Noch einmal zeigen diese Daten also, dass hier relativ polarisierte Einstellungen vorherrschen – mit der einen Hälfte der Befragten, die einem Kanon eher positiv gegenüber steht und der zweiten Hälfte, die einen Kanon eher ablehnt bzw. nicht für vorhanden hält.

Die folgenden Auswertungen sind Versuche, mittels anderer Variablen Erklärungen bzw. Verteilungsmuster dieser Skala auszumachen; die Ergebnisse sind allerdings nirgends besonders deutlich.

Nach Standort:

	Mittelwert	N	Standardabweichung
Uni Graz	2,25	20	0,75219
Uni Innsbruck	2,3021	24	0,80074
Uni Linz	2,375	6	0,6275
Uni Salzburg	2,5357	14	0,82542

Uni Wien	2,5714	28	0,7511
Uni Klagenfurt	2,75	16	0,80104
Universität für Musik und darstellende Kunst Wien	2,9167	3	1,01036

Tabelle 4: Skala zum Kanon – Auswertung nach Standort. Mittelwerte: höhere Werte bedeuten eher Ablehnung eines Kanons. (Da beim Standort Mehrfachangaben möglich waren, werden die Werte jeweils für alle angegeben, die den jeweiligen Standort gewählt haben.)

Die Unterschiede sind hier nicht besonders groß. Tendenziell zeigt sich jedoch, dass in Graz und Innsbruck die Einstellung gegenüber einem Kanon etwas positiver ist als im Durchschnitt; Lehrende aus Wien, Klagenfurt, auch noch Salzburg liegen etwas stärker auf der Seite der Ablehnung; Linz liegt ziemlich genau im Durchschnitt.

Nach Wissenschaftsbereich:

	Mittelwert	N	Standardabweichung
Rechtswissenschaften	2,0938	8	0,74327
Sozialwissenschaften	2,3542	36	0,89916
Geisteswissenschaften	2,4013	38	0,78098
Naturwissenschaften	2,4375	4	0,51539
Künstlerische Fächer	2,75	5	0,90139
Wirtschaftswissenschaften	3,1786	7	0,64087

Tabelle 5: Skala zum Kanon – Auswertung nach Wissenschaftsbereich. Mittelwerte: höhere Werte bedeuten eher Ablehnung eines Kanons. (Wie beim Standort waren auch hier Mehrfachangaben möglich, daher werden die Werte jeweils für alle angegeben, die den jeweiligen Wissenschaftsbereich gewählt haben.)

Hier lassen sich zwar etwas größere Unterschiede feststellen, sie ergeben jedoch kein gut interpretierbares Muster; auch muss bedacht werden, dass die Gruppen teilweise sehr kleine Fallzahlen haben. Die beiden Wissenschaftsbereiche, denen sich die meisten der Befragten zuordnen – GeWi und SoWi – liegen jedenfalls relativ genau im Durchschnitt.

(Auswertungen nach Jahren der Lehrtätigkeit bzw. Anzahl der bisher abgehaltenen LV im Bereich der Gender Studies ergaben gar keine interpretierbaren Ergebnisse.)

1.2.6 Kanon: qualitative Perspektiven

In einer offenen Antwortkategorie konnten die Lehrenden folgende Frage beantworten: „Was ist Ihnen in diesem Zusammenhang in Ihrer Gender-Lehrveranstaltung wichtig?“. Dabei haben 47 Teilnehmer_innen diese Frage beantwortet. Aus den Antworten konnten drei verschiedene Argumentationsweisen gebildet werden: Erstens die Argumentationsweise „ja, es gibt einen (impliziten) Kanon, dieser sollte aber kritisch betrachtet werden“, zweitens „der Begriff Kanon ist problematisch“ und drittens „es gibt keinen Kanon, sondern vielmehr Grundlagentexte“.

1.2.6.1 Ja, es gibt einen (impliziten) Kanon, dieser sollte reflektiert werden

In diese Kategorie wurden alle Antworten subsumiert, welche die Existenz eines Kanons anerkennen. Dieser kann explizit oder implizit sein, jedenfalls sollte er kritisch betrachtet und nicht unreflektiert weitergegeben werden.

„Die Frage ist weniger, ob es einen Kanon geben soll, als vielmehr, dass es einen impliziten gibt und dass dieser explizit gemacht werden muss, um auch produktive und kenntnisreiche Kanonkritik zu üben“ (ID L_21)

„Kritik an der Re/Produktion des Kanons und seinen Ausschlüssen. Ich denke schon, dass es einen (impliziten) Kanon gibt, finde dies aber problematisch und thematisiere dies in meinen Lehrveranstaltungen. Zum Teil versuche ich, den Kanon zu erweitern.“ (ID L_29)

1.2.6.2 Der Begriff Kanon ist problematisch

In einer zweiten Kategorie wurden jene Aussagen zusammengefasst, die zwar anerkennen, dass es einen Kanon gibt - jedenfalls wird dieser Begriff im wissenschaftlichen Diskurs verwendet - jedoch wird dieser Begriff als problematisch angesehen.

„Die Rede von einem Kanon in Gender Studies halte ich für problematisch, da Gender Studies dynamisch bleiben müssen, Kanon aber Abgeschlossenheit signalisiert!“ (ID L_18)

„das Wort Kanon stört mich sehr, es gibt nicht nur eine richtige Antwort auf unterschiedliche Fragen, denn diese hängt von der Betrachtungsweise ab und es gibt auch verschiedene Ansätze, die alle ihre Berechtigung haben.“ (ID L_122)

1.2.6.3 Nein es gibt keinen Kanon, sondern vielmehr Grundlagentexte

Eine dritte Kategorie fasst jene Antworten zusammen, welche keinen Kanon in den Gender Studies sehen beziehungsweise vermitteln. Dabei ist es für Lehrende wichtig zu erwähnen, dass sehr wohl Grundlagentexte vermittelt werden sollen, diese aber nicht in einem fest geschriebenen Kanon stehen.

„Ich denke nicht, dass sich ein allgemeiner Kanon festlegen lässt, aber für die jeweiligen Unterdisziplinen wäre dies schon wichtig, zentrale Texte auch zu vermitteln.“ (ID L_10)

„Ich versuche keinen Kanon zu vermitteln, sondern sich widersprechende Texte, um die Vielfalt von Gender Studies den Studierenden zu eröffnen.“ (ID L_145)

„Es wäre wichtig, als Grundlage und für eine Kontextualisierung der (Inter- und Trans-)Disziplin Gender Studies, wesentliche Texte aus der historischen Frauen- und Geschlechterforschung sowie zentrale Werke/Autor_innen aus einzelnen Disziplinen (mit Schwerpunkt Theorien der Gender und Queer Studies) in die einführende Lehre aufzunehmen.“ (ID L-119)

„Es gibt zwar wichtige grundlegende Texte mit unterschiedlichen Ansätzen in den Gender Studies, aber ich würde hier nicht von einem Kanon sprechen“ (ID L_122)

1.2.7 Inhalte – Vorgaben und Verbindungen: quantitative Ergebnisse

Auch Bezüge zwischen einzelnen Lehrveranstaltungen im Bereich der Gender Studies können eine Rolle spielen für die Qualität von Gender-Lehre. Die Befragten wurden in dem Zusammenhang um eine Beurteilung der folgenden drei Items gebeten:

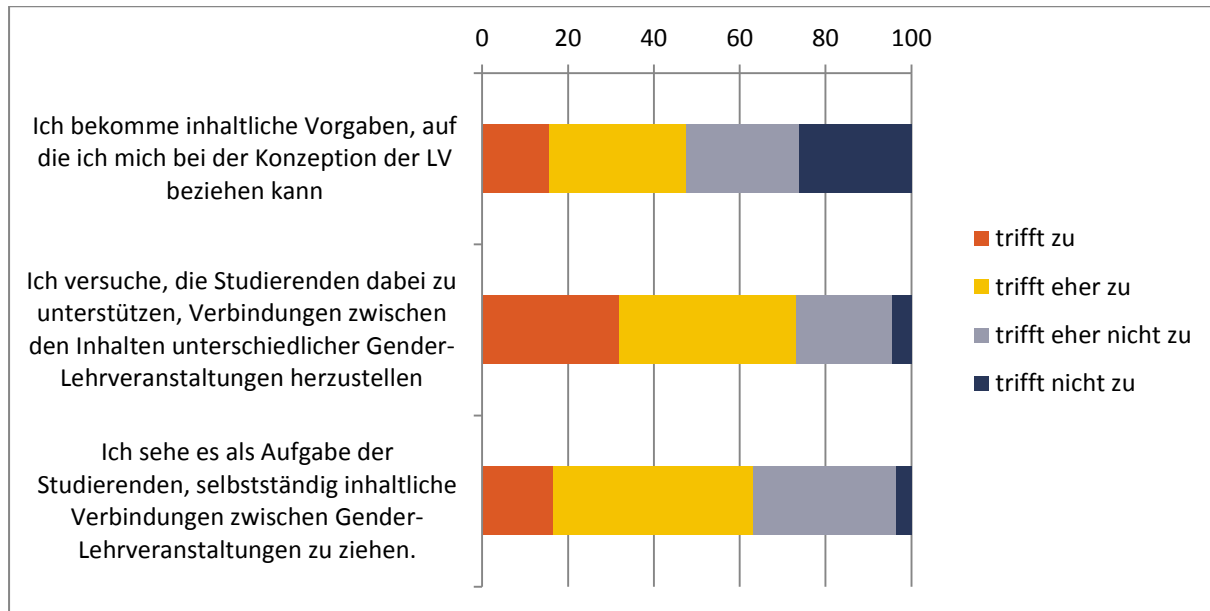


Diagramm 14: Vorgaben – Verbindungen. Prozentangaben; N=84-85 (je nach Item).

Nur rund die Hälfte der Befragten (48%) gibt an, inhaltliche Vorgaben (Curricula, Modulbeschreibungen) zu bekommen, die sie bei der Konzeption der Lehrveranstaltungen nutzen.

Höhere Zustimmung bekommen die Aussagen, dass Studierende entweder dabei unterstützt werden, Verbindungen zu anderen LV herzustellen (73% Zustimmung, 32% volle Zustimmung), bzw. diese selbst zu ziehen (63% Zustimmung, 17% volle Zustimmung). (Mittelwertsvergleiche nach Standort ergaben bei diesem Item übrigens keine deutlichen Unterschiede.)

1.2.8 Anforderungen – Leistungskontrolle: quantitative Ergebnisse

Die Frage nach dem Themenbereich Benotung im Fragebogen lautete: *Sollen auch im Bereich der Gender Studies die üblichen Leistungsanforderungen bestehen, oder sollten andere Lösungen gefunden werden?*

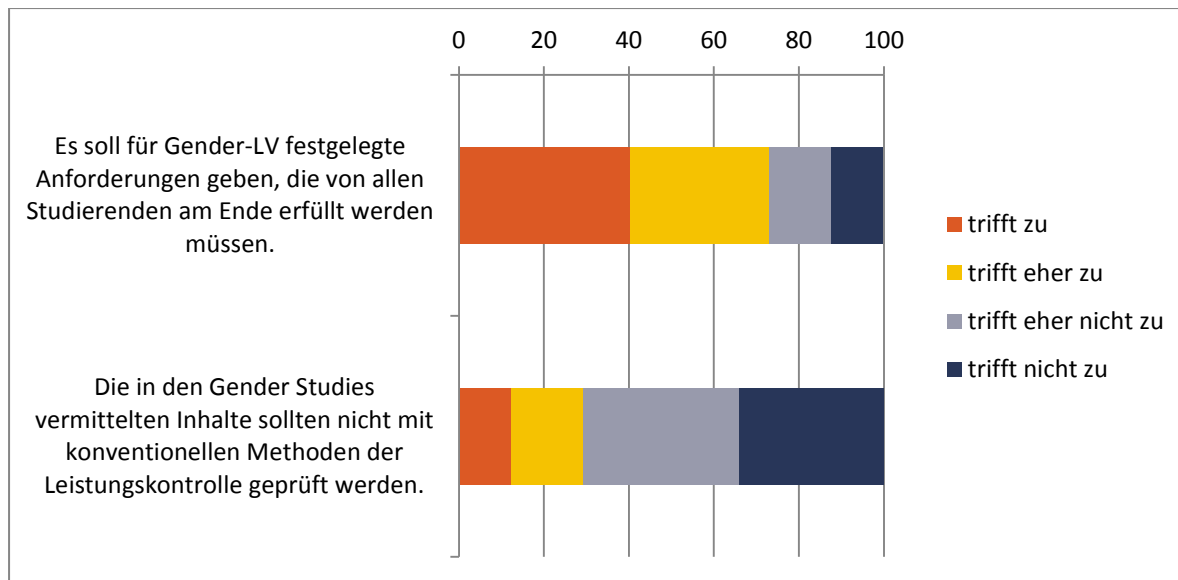


Diagramm 15: Anforderungen/Leistungskontrolle. Prozentangaben; N=82.

Die Antworten hier zeigen eine doch relativ deutliche Mehrheit für ‚konventionelle‘ Leistungsüberprüfung: um die 70% sprechen sich bei beiden Items für festgelegte Anforderungen und Leistungskontrollen aus. 13 Personen machten hier keine Angabe.

Das Antwortverhalten ist hier relativ konsistent: Die beiden Items korrelieren mit $-0,52^{**}$ (Spearman) negativ miteinander, es gibt also eine zumindest starke Tendenz, nicht beiden Aussagen gleichzeitig zuzustimmen.

1.2.9 Kritik: quantitative Ergebnisse

Sollen Gender-Studies-Lehrveranstaltungen Kritik vermitteln? Hier sind die Ergebnisse sehr deutlich: So gut wie alle Befragten, die diese Frage beantworteten, stimmten der Aussage zu, dass Gender-Studies-Lehrveranstaltungen sowohl gesellschaftspolitische Kritik als auch Wissenschaftskritik vermitteln sollten. Nur eine (gesellschaftspolitische Kritik) bzw. drei (Wissenschaftskritik) Personen wählten die Antwortmöglichkeit „stimme eher nicht zu“.

Bei der umgekehrten Fragestellung – „Kritik steht für mich im Rahmen von Gender-Lehrveranstaltungen generell nicht im Zentrum“ – stimmten geringfügig mehr Personen zu, allerdings in Summe auch nur 9% (8 Befragte). Das Ergebnis entspricht auch dem, was bereits Item A2 – also die Auflistung allgemeiner Qualitätsaspekte – gezeigt hat, wo die „kritische Grundhaltung“ ebenfalls die größte Zustimmung erreichte.

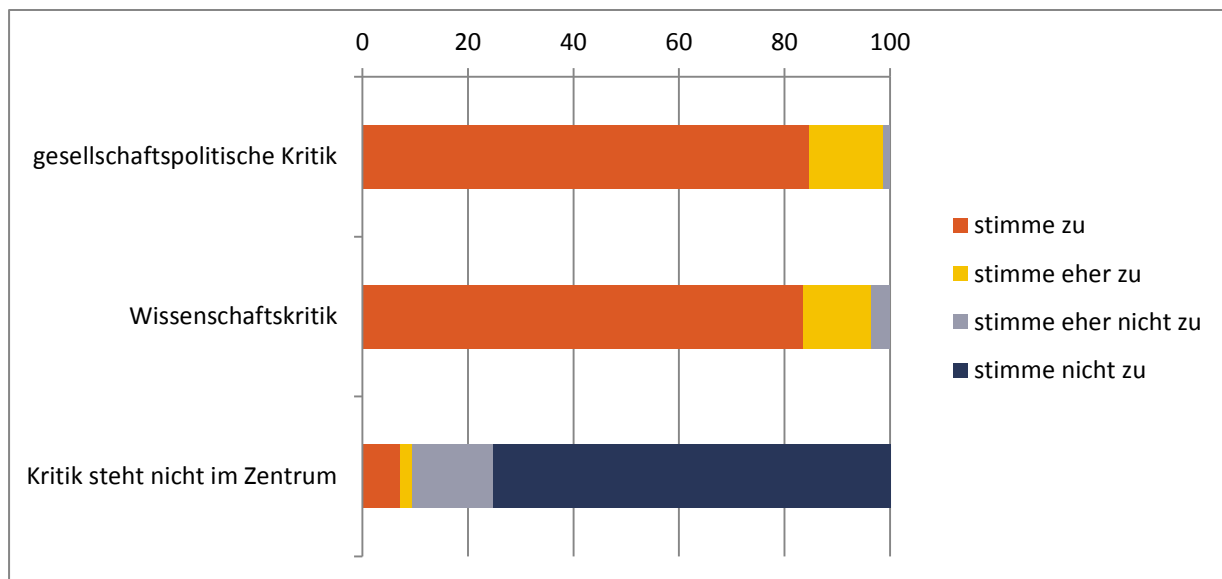


Diagramm 16: Kritik. Prozentangaben; N=85.

1.2.10 Interdisziplinarität: quantitative Ergebnisse

Zum Themenbereich Interdisziplinarität wurden – wie beim Kanon – zwei Fragen gestellt, einmal in Hinblick auf die Lehrveranstaltungskonzeption, einmal in Hinblick auf die Umsetzung in der Lehre.

Die ersten Items zur Interdisziplinarität fragten danach, was den Lehrenden bei der Konzeption ihrer Gender-Lehrveranstaltungen wichtig ist.

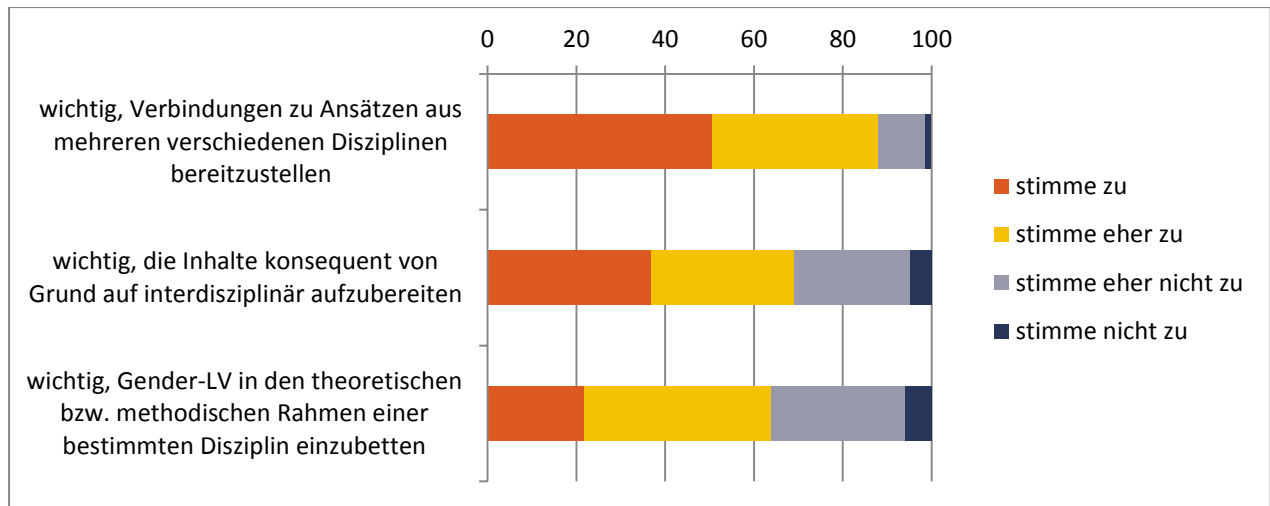


Diagramm 17: Interdisziplinarität – Konzeption. Prozentangaben; N=83-84 (je nach Item).

Alle Items erhielten generell eher zustimmende Antworten; fast durchwegs stimmten die Befragten der Aussage zu, dass Verbindungen zu anderen disziplinären Ansätzen wichtig seien (88% Zustimmung, 51% volle Zustimmung). Die beiden anderen Items fanden jeweils um die 65% Zustimmung, wobei insgesamt die Verortung im Rahmen einer bestimmten Disziplin noch am wenigsten für wichtig gehalten wird.

Bei diesen Items lassen sich allerdings keine gut voneinander unterscheidbaren Gruppen ausmachen: Item 2 und 3 etwa korrelieren zwar negativ miteinander, aber nur relativ schwach (0,252 *); die beiden Aussagen wurden also offenbar nicht prinzipiell als widersprüchlich eingestuft.

Die zweite Frage betraf Einschätzungen zur Interdisziplinarität in der Lehrsituation:

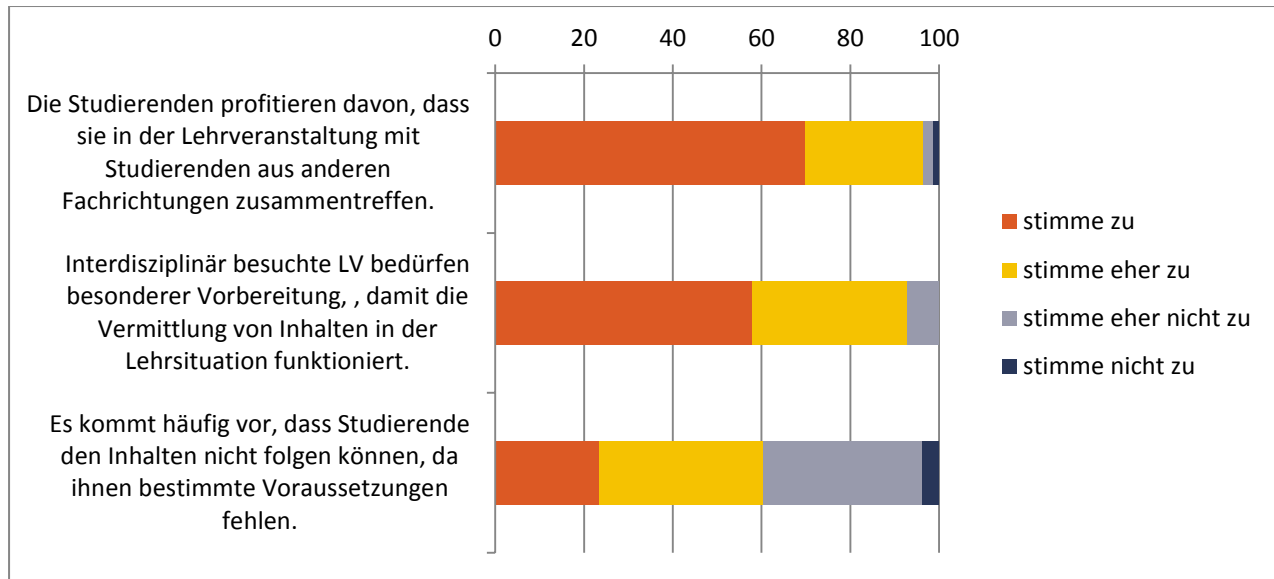


Diagramm 18: Interdisziplinarität – Lehrsituation. Prozentangaben; N=81-83 (je nach Item).

Sowohl die Aussage, dass Studierende von interdisziplinär besuchten Lehrveranstaltungen profitieren, als auch jene, dass diese besonderer Vorbereitung bedürfen, fanden beinahe ungeteilte Zustimmung (96% bzw. 93%).

Eher geteilter Meinung zeigten sich die Befragten dagegen bei der Einschätzung, ob Studierende im Rahmen interdisziplinärer Lehrveranstaltungen häufig den Inhalten nicht folgen können: 60% stimmen dieser Aussage eher zu, 40% dagegen lehnen sie eher ab.

1.2.11 Interdisziplinarität: qualitative Perspektiven

Nach diesen geschlossenen Fragen zur Interdisziplinarität wurden die Lehrenden in einer offenen Frage gefragt: „Was funktioniert in Zusammenhang mit Interdisziplinarität gut, wo liegen für Sie Probleme und Herausforderungen?“. 46 der teilnehmenden Lehrenden haben diese Chance ergriffen und diese Frage beantwortet.

Generell zeigen die Lehrenden in ihren Antworten allgemein positive Seiten von Interdisziplinarität auf, machen allerdings auch diesbezügliche Schwierigkeiten relevant. Des Weiteren wird die Verankerung in der Heimdisziplin von einigen Teilnehmer_innen relevant gemacht wobei sie allerdings zu einem sensiblen und reflektierten Umgang mit der ‚eigenen Fachsprache‘ mahnen. Ein etwaiges Vorwissen von Studierenden wird häufig als wünschenswert erachtet und soll auch in der Lehrveranstaltung genutzt werden.

Nach diesem Kurzeinblick in die Antworten zu dieser Frage werden nun die aus dem Material heraus generierten zentralen Themenbereiche, um die die Antworten kreisen, im Detail beschrieben. Zur Illustration werden auch hier für jede der gebildeten Kategorien beispielhafte Aussagen aus dem Material

räsentiert. In der Analyse wurden hier verschiedene Hauptkategorien mit jeweils zugehörigen Unterkategorien gebildet.⁶

1.2.11.1 Positive Anwendungsgebiete der Interdisziplinarität in der Lehre

Betrachtet man alle Antworten, so entsteht der Eindruck, dass die teilnehmenden Lehrenden Interdisziplinarität generell eher positiv gegenüberstehen. Dabei gehen die Lehrenden davon aus, dass das disziplinäre Vorwissen von Studierenden genutzt werden kann, um interessante Diskussionen entstehen zu lassen. Jedoch sollte immer darauf Acht gegeben werden, dass in der Lehrveranstaltung nicht nur jene Studierenden mit bestimmten Vorkenntnissen zu Wort kommen, sondern alle sich in die Diskussion einbringen können. Dies erfordert spezielle Moderationsfähigkeiten der Lehrenden, besonders auf eine gleichberechtigte Teilhabe aller Studierenden an der Diskussion zu achten bzw. diese herzustellen. Werden diese Moderationsfähigkeiten in der Lehre eingesetzt, so befruchtet Interdisziplinarität Lehrveranstaltungen.

„[Ich] habe selbst als Studierende ein interdisziplinäres Gender Studium besucht und kann es nur jedem Menschen empfehlen, habe sehr viel profitiert, mehr Perspektiven geöffnet, interdisziplinärer Austausch erweitert den Horizont“ (ID L_69)

a) Interdisziplinarität als positive Herausforderung

In die Kategorie „Interdisziplinarität als positive Herausforderung“ wurden jene Aussagen der teilnehmenden Lehrenden zusammengefasst, welche Interdisziplinarität als Herausforderung und Chance zugleich sehen. Auch wenn eine interdisziplinäre Herangehensweise anfangs Herausforderungen mit sich bringt, bietet sie auf lange Sicht gesehen viele Vorteile. So ist ein Verbleib in einer angestammten Heimdisziplin auch damit verbunden, in gewissen Denkweisen zu arbeiten. Ein Öffnen der eigenen Herangehensweise, durch andere theoretische Zugangsweisen, kann somit eine Bereicherung der eigenen wissenschaftlichen Arbeit sein.

„Trans- und Interdisziplinarität ist immer eine große Herausforderung - sollte aber öfter auch angenommen werden, damit über die Vorstellung von Denkweise in bestimmten Wissenschaftsdisziplinen auch deutlich wird, dass diese gemacht wurden und auch verändert werden können. Wichtig scheint mir, dass die Gender Studies Studierenden aus einer bestimmten Disziplin heraus "denken lernen" und dann sehen zu können, dass andere Disziplinen anders funktionieren...d.h. ich plädiere für einen Bachelor in einer bestimmten Disziplin und dann erst die interdisziplinären Gender Studies in einem Master drauf setzen...darüber gibt es aber unterschiedliche Meinungen...“ (ID L_14)

b) Interdisziplinarität als ambivalente Herausforderung

In dieser Kategorie wurden Aussagen zusammengefasst, in denen Lehrende aufzeigen, dass es in Bezug auf interdisziplinäre wissenschaftliche Lehre sowohl positive als auch negative Aspekte gibt. Als besonders herausfordernd werden dabei der unterschiedliche Umgang von verschiedenen wissenschaftlichen

⁶ Hauptkategorie „Positive Anwendungsgebiete der Interdisziplinarität in der Lehre“ mit den zugehörigen Unterkategorien „Interdisziplinarität als positive Herausforderung“ und „Interdisziplinarität als ambivalente Herausforderung“; Hauptkategorie „Schwierigkeiten mit Interdisziplinarität in der Lehre“; Hauptkategorie „Ansätze zum guten Umgang mit Interdisziplinarität in der Lehre“ mit den Unterkategorien „Anwendung von Praxisbeispielen“, „Umgang mit eigener Disziplin (Verankerung in einer Heimdisziplin)“, „Bestehendes Wissen der Studierenden nutzen“ und „Umgang mit der eigenen Fachsprache und Wissenschaftstradition“; Hauptkategorie „Wünsche für einen besseren Umgang mit Interdisziplinarität in der Lehre“ mit den Unterkategorien „Vorwissen sollte da sein, um eine gemeinsame Basis bauen zu können“ und „Teamteaching“.

Disziplinen mit den Begriffen „Wahrheit“ und „Objektivität“ und die verschiedenen Herangehensweisen an wissenschaftliches Arbeiten genannt. So wird zum Beispiel von einer Teilnehmer_in dargestellt, dass Interdisziplinarität besser bei ‚verwandten‘ Disziplinen funktioniert:

„M.E. funktioniert die Interdisziplinarität bei Hörer_innen sozial-, kultur- und geisteswissenschaftlicher Disziplinen gut; mit Hörer_innen naturwissenschaftlicher, technischer u.a. Disziplinen verfüge ich persönlich über keine Erfahrung (könnte mir aber vorstellen, dass in einem solchen Kontext zunächst die Grundlagen erarbeitet werden müssen).“ (ID L_132)

1.2.11.2 Schwierigkeiten mit Interdisziplinarität in der Lehre

In dieser Kategorie wurden Antworten zusammengefasst, in denen Lehrende die Schwierigkeiten mit Interdisziplinarität in ihrer Lehre hervorheben. In der Lehre Interdisziplinär zu arbeiten sei oft schwierig, da die zeitlichen und wirtschaftlichen Ressourcen es oftmals nicht erlauben zum Beispiel mehr Teamteaching einzusetzen zu können, um den Studierenden ein Thema aus mehreren Blickrichtungen näher bringen zu können. Des Weiteren finden Lehrende die Situation schwer, wenn Student_innen zu wenig in ihrer eigenen Herkunftsdisziplin und deren Methoden verankert sind.

„Zeit und Geld sowie mangelnde Zugangsvoraussetzungen sind die Probleme, mehr Teamteaching wäre hilfreich; akademisches Umfeld setzt immer mehr auf Totalspezialisierungen, innerakademisch muss daher ein interdisziplinärer Zugang immer auch mit einer disziplinären Grundverortung verbunden werden bzw. diese Situation problematisiert werden“ (ID L_21)

„Herausforderungen: manchmal können Studierende (MA-Level) ihre eigene Fachrichtung methodisch nicht wirklich beschreiben“ (ID L_126)

1.2.11.3 Ansätze zum guten Umgang mit Interdisziplinarität in der Lehre

Im folgenden Abschnitt werden jene Kategorien präsentiert, die zum Themenbereich „Ansätze zum guten Umgang mit Interdisziplinarität in der Lehre“ zusammengefasst werden können.

a) Anwendung von Praxisbeispielen

In dieser Kategorie wurden all jene Aussagen der Lehrenden zusammengefasst, welche die Anwendung von Praxisbeispielen als Ansatz zur Interdisziplinarität in der Lehre angeben. So können die Studierenden sich gemeinsam an Hand von persönlichen Erfahrungen der Interdisziplinarität nähern.

„gut wären: interdisziplinäre Projekte, Aufgabenstellungen, an denen die Studierenden z. B. Am Ende eines Moduls gemeinsam arbeiten; im Moment finde ich, dass es den Lehrenden noch nicht so gelingt - wie denn auch? es fehlen auch Strukturen und Rahmenbedingungen hierfür, müsste alles als Selbstinitiative der Lehrenden geschehen“ (ID L_7)

„Ansetzen bei persönlichen Erfahrungen funktioniert meistens gut, auch wenn für manche ungewohnt, problematisch sind grundsätzlich unterschiedliche wissenschaftstheoretische Konzepte in einzelnen Disziplinen, die Diskussionen schwierig machen, z. B. Objektivität versus verortetes Wissen“ (ID L_33)

b) Umgang mit eigener Disziplin (Verankerung in einer Heimdiziplin)

Diese Kategorie beschreibt Antworten der Teilnehmer_innen, die sich mit dem Umgang mit der eigenen Disziplin auseinandersetzen. Interdisziplinarität ist demnach nur möglich, wenn es eine gute Verankerung in der eigenen Heimdiziplin gibt; das bedeutet auch, sich kritisch mit den eigenen Methoden und Theorien auseinandersetzen zu können.

„Es gilt, alert zu sein, damit die Studierenden mitkommen. Nicht zu viel voraussetzen, von Anfang an deutlich machen, dass Fragen erwünscht sind, kein zu hohes Tempo. Und Bescheidenheit bei den eigenen Versuchen, sich Wissen aus anderen Disziplinen anzueignen, Wertschätzung für die dortigen Leistungen. Für Interdisziplinarität finde ich auch eine selbstbewusste Verankerung in der eigenen Disziplin sehr hilfreich - von hier aus kann ebenso offen wie kritisch rezipiert, können Fragen gestellt werden, die dann auch wieder die Standpunkte der eigenen Disziplin anreichern.“ (ID L_20)

„Interdisziplinarität ist nur auf Basis solider Disziplinarität möglich und nur im interdisziplinären Team einzulösen“ (ID L_94)

c) Bestehendes Wissen der Studierenden nutzen

In diese Kategorie wurden Antworten zusammengefasst, in denen von Lehrenden beschrieben wird, wie das bestehende Wissen von Studierenden in den Lehrveranstaltungen genutzt werden kann.

„ich versuche, das Wissen der Studierenden so gut es geht zu nutzen und mir meiner eigenen disziplinären Beschränkungen bewusst zu sein“ (ID L_29)

d) Umgang mit der eigenen Fachsprache und Wissenschaftstradition

Ein weiterer wichtiger Punkt in der Arbeit mit interdisziplinären Ansätzen ist es, mit fachspezifischer Sprache und Wissenschaftstradition reflektiert umzugehen. In diesen Aussagen wird vor allem die Wichtigkeit einer „übersetzenden“ Arbeit der Lehrenden hervorgehoben, um den Studierenden die Möglichkeit zu geben, ihren Darstellungen folgen zu können.

„Bei interdisziplinär zusammengesetzten Studierendengruppen ist es mE besonders wichtig, plastische Beispiele einzubauen und auf "Sprachunterschiede" hinzuweisen.“ (ID L_46)

„Es müssen nicht nur die disziplinären Inhalte und Begriffe sondern auch deren Wissenschaftstraditionen vermittelt werden.“ (ID L_68)

1.2.11.4 Wünsche für einen besseren Umgang mit Interdisziplinarität in der Lehre

Die folgenden Kategorien wurden aus jenen Antworten der Lehrenden gebildet, in denen Wünsche bezüglich des Umgangs mit Interdisziplinarität in der Lehre geäußert werden.

a) Vorwissen sollte da sein, um eine gemeinsame Basis bauen zu können

Um eine gute Ausgangsposition in der interdisziplinären Arbeit zu bekommen, ist es nach Angaben der Lehrenden wichtig, eine gemeinsame Basis zu schaffen. Dies kann durch eine im Vorhinein ausgesendete Leseliste von Einführungstexten passieren, jedoch muss die Lehrperson auch während der Lehrveranstaltung auf ein offenes Lern- und Lehrklima achten.

„Wesentliches Ausgangswissen muss zu Beginn geklärt und die Gruppe muss durch Einführungstexte auf einen ähnlichen Level gebracht werden. Thesen, Methoden und Theorien müssen erklärt werden (kurze, präzise Leselisten zu Beginn für alle als Pflichtlektüre) und die Studierenden werden in Diskussionen bereit sein, ihre Fragen zu stellen und damit wichtige Informationen für die LV Leitung damit bereit stellen....In der LV selbst werden in einem offenen Klima daher die Aspekte vertieft, die unklar sind (nach einer fachlichen Textlektüre, da können Fragen gestellt und beantwortet werden). In Kontakt mit der Gruppe treten ist daher das wesentlichste Kriterium für hohe Interdisziplinarität.“ (ID L_142)

b) Teamteaching

Wie schon in der Kategorie „Schwierigkeiten mit Interdisziplinarität in der Lehre“ angesprochen, bietet Teamteaching die Möglichkeit in einzelnen Lehrveranstaltung verschiedene Lehr-Ansätze den Studierenden vermitteln zu können. Jedoch fehlen oftmals die Ressourcen, dazu dies umsetzen zu können.

„Teamteaching ist super, wenn die Leiter/innen aus unterschiedlichen Disziplinen kommen, bedarf aber mehr Ressourcen und struktureller Möglichkeiten (=als externe Lehrende muss Mensch sich das magere Gehalt teilen, ist aber ungleich mehr Aufwand eine interdisziplinäre LV zu planen und durchzuführen)“ (ID L_138)

1.2.12 Kompetenzen, Praktische Anwendbarkeit: quantitative Ergebnisse

Neben Fragen zur Interdisziplinarität wurde schließlich auch der Themenbereich Kompetenzorientierung und praktische Anwendbarkeit behandelt: Welche Kompetenzen, die – so die Frage – auch außerhalb des universitären Rahmens nützlich sein können, soll Gender-Lehre vermitteln?

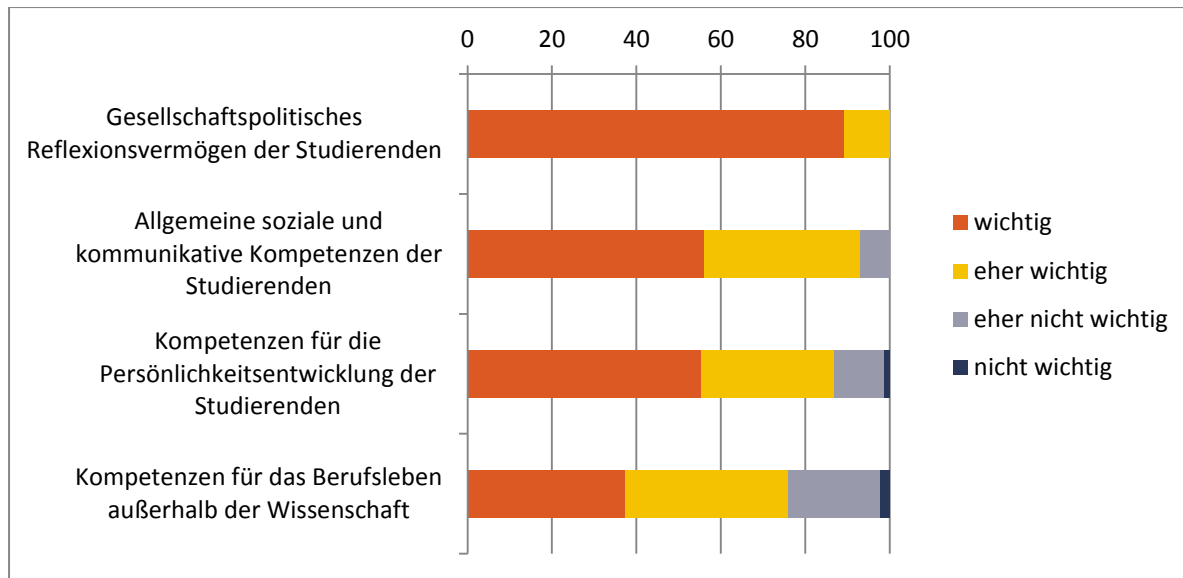


Diagramm 19: Kompetenzen. Prozentangaben; N=83-84 (je nach Item).

Zu 100% (volle Zustimmung: 90%) beurteilten die Befragten das gesellschaftspolitische Reflexionsvermögen als wichtig. Sehr hohe Wichtigkeit wird allgemeinen sozialen und kommunikativen Kompetenzen, aber auch Kompetenzen für die Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden zugeschrieben – die volle Zustimmung liegt hier bei jeweils etwa 55%. Auch Kompetenzen für das Berufsleben außerhalb der Wissenschaft werden von der Mehrzahl für wichtig gefunden – diese halten allerdings umgekehrt 24% für eher nicht wichtig oder nicht wichtig.

Trotz dieser hohen Werte bei den Fragen danach, wie wichtig die angegebenen Kompetenzen seien, gaben allerdings auch 40% der Befragten an, dass praktische Anwendbarkeit in ihren Lehrveranstaltungen generell nicht im Zentrum stehe:

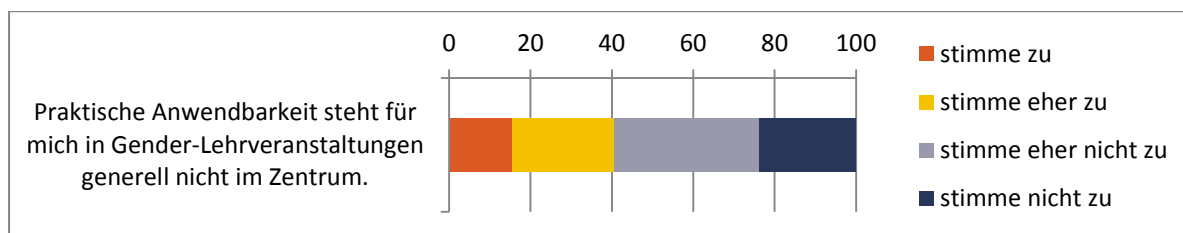


Diagramm 20: Praktische Anwendbarkeit nicht zentral. Prozentangaben; N=84.

(Anm.: Man muss hier allerdings berücksichtigen, dass diese Frage vermutlich in zwei Weisen verstanden werden konnte: Einerseits als ‚Gegenpol‘ zu den obigen Aspekten; andererseits aber auch mit Betonung auf dem „im Zentrum stehen“ – und letzteres erklärt wohl, dass dieses Item relativ gesehen so hohe Zustimmung gefunden hat. Da leider unklar ist, wie viele der Befragten das umgekehrt auf die erste Weise

verstanden haben, ist dieses Ergebnis nur mit Vorsicht zu interpretieren: Der Umkehrschluss, dass 60% der Befragten sagen, dass bei ihnen Anwendbarkeit im Zentrum stehe, ist sicher nicht gültig.)

1.2.13 Kompetenzen, Praktische Anwendbarkeit: qualitative Perspektiven

Auch zu dieser geschlossenen Fragestellung konnten die Teilnehmer_innen in einer offenen Frage weitere Anwendungsbereiche, die in ihren Augen von Wichtigkeit sind, benennen.⁷ Eine Vielzahl der Antworten bestanden aus Vertiefungen bzw. Erweiterungen der in der geschlossenen Frage vorgegebenen Themenblöcke. Zusätzlich dazu konnte eine Kategorie ‚Universität ist keine Ausbildungsstätte‘ gebildet werden. Aus den bei dieser Frage erhobenen 19 Antworten wurden nun folgende Kategorien gebildet:

1.2.13.1 Gesellschaftspolitisches Reflexionsvermögen der Studierenden

Die erste Kategorie bilden all jene Antworten der Lehrenden, in denen das gesellschaftspolitische Reflektieren als wichtige den Studierenden zu vermittelnde Kompetenz hervorgehoben wird. Damit wird die Wichtigkeit der bereits in der geschlossenen Frage vorgegebenen Antwortmöglichkeit „gesellschaftspolitisches Reflexionsvermögen“ in den offenen Antworten nochmal bestärkt.

„Wichtig ist für mich, dass den Studierenden klar wird, dass es auf sie als Einzelpersonen wie auch als Gruppenangehörige ankommt, auf ihr Bewusstsein...wie sich eine Gemeinschaft, ein Staat entwickelt, wie dieser aussehen soll...also Eigenverantwortung und dass Genderaspekte zu jeder Fragestellung dazu gehören! Es geht um Veränderungsmöglichkeiten und dass daran geglaubt wird, diese aufgrund eigener Arbeit bzw. Engagements erreichen zu können“ (ID L_14)

„Die Sensibilisierung der Gender-Perspektive kann Kompetenzen für den Zugang zu allen wissenschaftlichen, sozialen, politischen Feldern liefern“ (ID L_61)

1.2.13.2 Allgemeine soziale und kommunikative Kompetenzen sowie Persönlichkeitsentwicklung

In einer weiteren Kategorie wurden jene Antworten zusammengefasst, welche als eine Erweiterung der zweiten Antwortmöglichkeit der geschlossenen Frage gelesen werden können. Dabei konnten zwei Unterkategorien entwickelt werden: Reflexionsfähigkeit und Kritikfähigkeit.

a) Reflexionsfähigkeit

„Für mich ist das gesellschaftspolitische Reflexionspotential entscheidend,[...] die Selbstreflexion - die sind eigentlich in allen Lebens- und Arbeitsbereichen wichtig.“ (ID L_29)

„Die Fähigkeit, kritisches Denken zu entwickeln, sollte im Vordergrund stehen.“ (ID L_88)

b) Kritikfähigkeit

„Denkvermögen und Kritikfähigkeit sind basale Voraussetzungen einer (relativ) selbstbestimmten Existenz und somit in jeder Hinsicht grundlegend.“ (ID L_23)

⁷ „Für mich sind andere Anwendungsbereiche wichtig, und zwar:“

1.2.13.3 Eigenverantwortlichkeit der Studierenden

Als eine Erweiterung der Antwortkategorie „Kompetenzen für die Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden“ kann diese Kategorie gesehen werden, welche aus Antworten, in denen die Entwicklung von Eigenverantwortlichkeit als wichtige Kompetenz der Studierenden hervorgehoben wird, gebildet wurde.

„Das sollte ein Nebeneffekt sein der sowieso auftritt bzw. eine Transferleistung der Studierenden“ (ID L_36)

„Kompetenzen werden durch ein möglichst eigenverantwortliches Studieren mit erworben.... Das sollten Curricula zulassen.“ (ID L_46)

1.2.13.4 Universität ist keine Ausbildungsstätte

Die letzte Kategorie kann als Negation der Antwortmöglichkeit „Kompetenzen für das Berufsleben außerhalb der Wissenschaft“ gelesen werden, da die Aufgabe der Vermittlung dieser in den hier zusammengefassten Antworten negiert wird. Sie beziehen sich darauf, dass die Universität keine Ausbildungsstätte für Berufe ist.

„Ist immer problematisch, die Universität als Berufsschule zu sehen. Grundsätzlich ist die Universität eine wissenschaftliche Ausbildungsstätte, kein Berufsausbildungsinstitut.“ (ID L_77)

„Ich finde es hoch notwendig, zwischen Universitäten und Fachhochschulen zu differenzieren und nicht neoliberaler Nutzlogik auf den Leim zu gehen: Kein Sozial- oder geisteswissenschaftliches Studium ist eine Ausbildung! Innerhalb dieser Voraussetzung sind Kenntnisse von Anwendungsbereichen ist jedoch sinnvoll.“ (ID L_140)

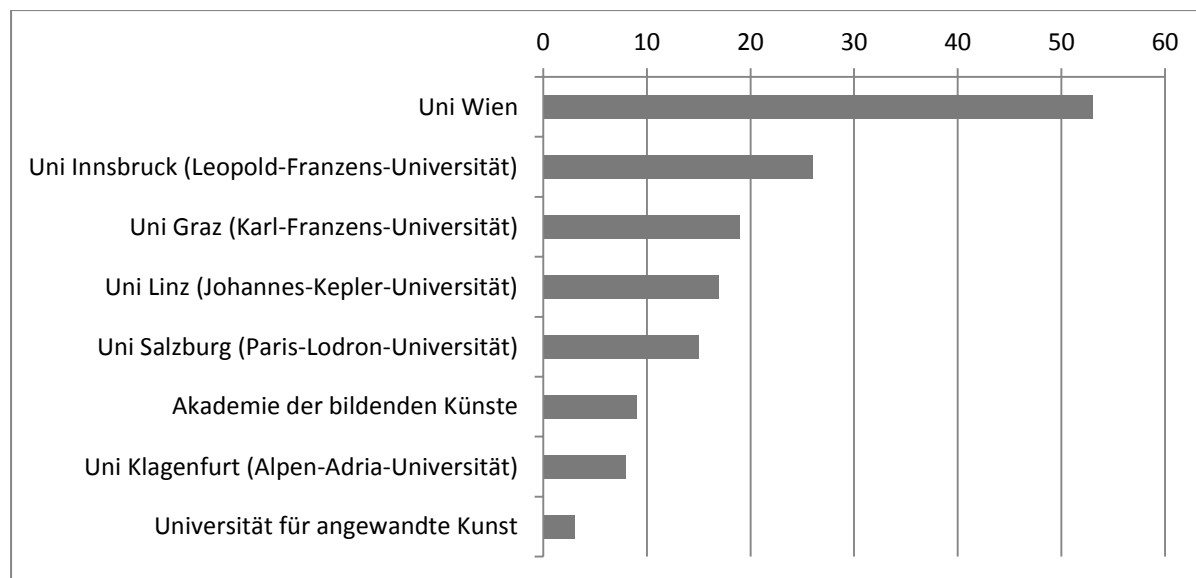
2 Befragung Studierende

2.1 Beschreibung des Datensatzes

Der zweite Teil dieses Berichts widmet sich der Befragung, die für die Gruppe der Studierenden konzipiert wurde. Insgesamt haben 182 Studierende den Fragebogen zumindest teilweise ausgefüllt.

2.1.1 Standort

Bei der Frage nach dem Standort waren auch bei den Studierenden Mehrfachangaben möglich – allerdings haben hier nur 4 Personen mehr als einen Standort angegeben. Wieder stammen die meisten Befragten von der Uni Wien, hier mit deutlicherem Abstand als bei den Lehrenden.



N=145; Absolute Häufigkeiten, Mehrfachangaben.

Diagramm 21: Standort. N=145.⁸ Absolute Häufigkeiten, Mehrfachangaben.

2.1.2 Wissenschaftsbereich

Die Frage nach dem Wissenschaftsbereich bezog sich bei den Studierenden auf das aktuelle Studium oder – falls sie ein Gender-Masterstudium studieren – auf jenes Studium, das sie davor absolviert haben. Auch hier waren Mehrfachangaben möglich.

Auch hier machen die Geistes- und Sozialwissenschaften die meisten Nennungen aus; vergleichsweise sind bei den Studierenden aber mehr Befragte aus dem Bereich der Geisteswissenschaften vertreten als bei den Lehrenden.

⁸ Die Angaben zur Stichprobengröße beziehen wie bei den Lehrenden auch Befragte mit ein, die keine Angabe machten; nicht jedoch jene Befragten, die den Fragebogen bereits zu einem früheren Zeitpunkt abgebrochen haben.

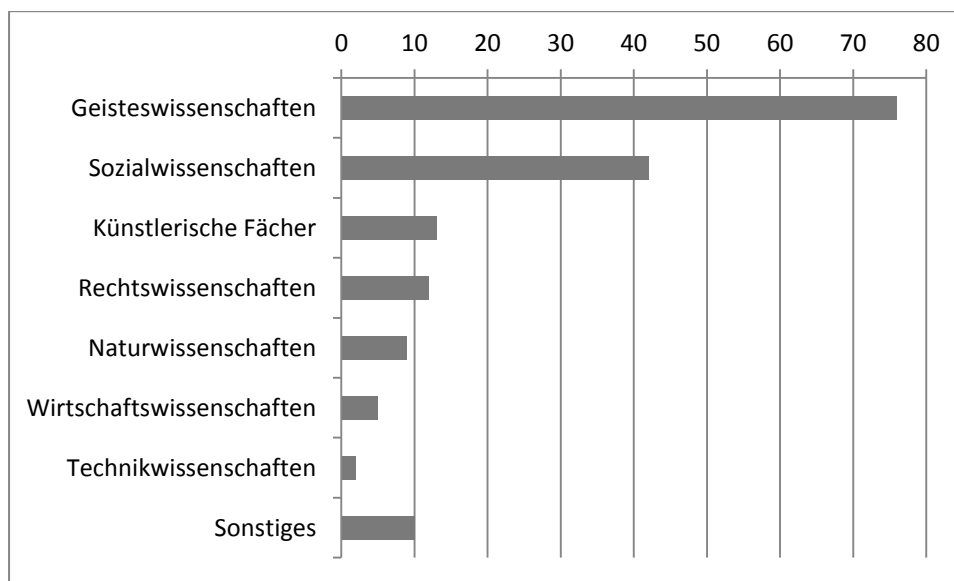


Diagramm 22: Wissenschaftsbereich. N=145; Absolute Häufigkeiten, Mehrfachangaben. (120 Befragte haben hier genau eine Antwortmöglichkeit gewählt, 23 haben mehrere Angaben gemacht; 2 haben bei dieser Frage nichts angegeben.)

Unter „Sonstiges“ wurden hier u.a. genannt: überfakultär (3), Soziale Arbeit, Volksschullehramt, Kulturwissenschaften usw.

2.1.3 Studienniveau

Die Studierenden wurden auch danach gefragt, ob sie im Moment ein Bachelor-, Master-, Diplom- oder Doktoratsstudium absolvieren. (Hier wurden keine Mehrfachantworten erlaubt; bei Mehrfachstudium sollte das höchste Niveau angegeben werden.) Die Ergebnisse zeigen, dass mehr als die Hälfte auf Masterniveau studiert:

	Häufigkeit	Prozent
Bachelorstudium	37	25,9%
Masterstudium	81	56,6%
Diplomstudium	17	11,9%
Doktorat/PhD	8	5,6%
Gesamt	143	100%

Tabelle 6: Studienniveau. N=143.

2.1.4 Anzahl der bisher besuchten Gender-Lehrveranstaltungen

Wie viele Lehrveranstaltungen aus dem Bereich der Gender Studies haben die befragten Studierenden bisher besucht? Hier verteilen sich die Angaben etwa gleich über die drei vorgegebenen Antwortoptionen:

	Häufigkeit	Prozent
1-4	60	34,3%
5-10	50	28,6%
über 10	65	37,1%
	175	100,0%

Tabelle 7: Anzahl der bisher besuchten Gender-Lehrveranstaltungen. N=175.

2.1.5 Kontext, in dem Gender-LV besucht werden

Bei der Frage, in welchem Kontext die Gender-Lehrveranstaltungen besucht wurden, waren wieder Mehrfachangaben erlaubt. Ein großer Anteil der Befragten gab an, Gender Studies als Masterstudium zu studieren. Danach folgen die anderen Antwortmöglichkeiten mit jeweils ähnlich vielen Angaben:

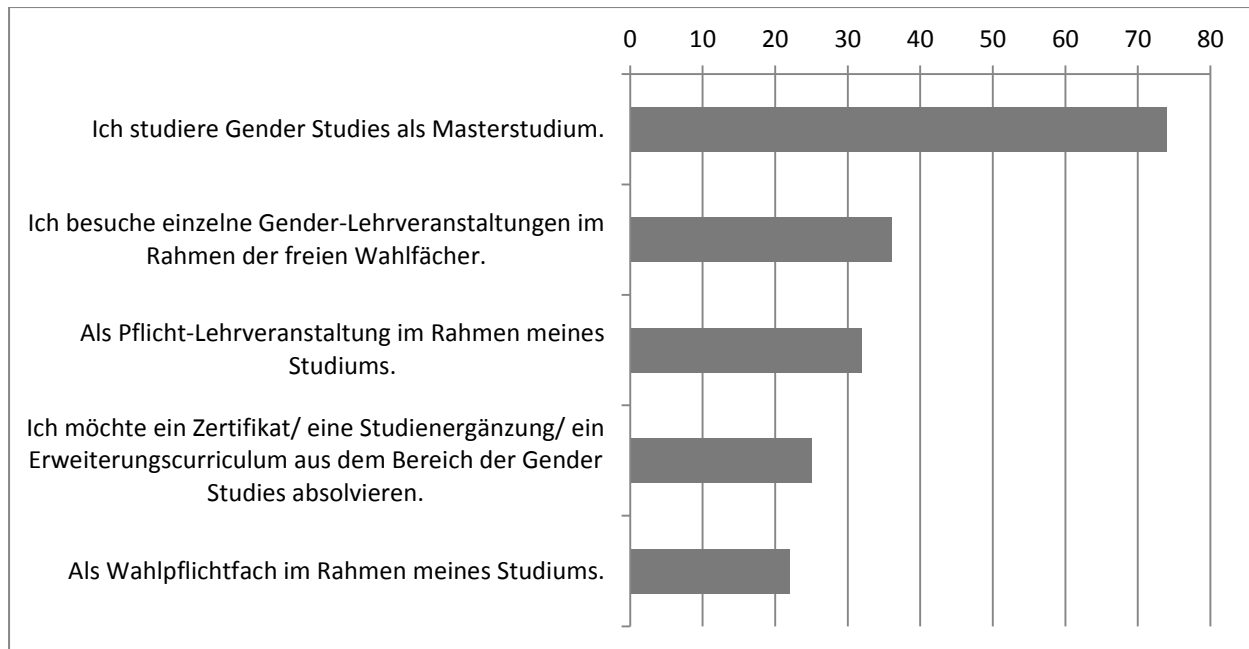


Diagramm 23: Kontext, in dem Gender-LV besucht werden (Mehrfachantworten). N=145; Absolute Häufigkeiten, Mehrfachantworten. (114 der Befragten machten hier eine Angabe, 31 mehrere.)

Die Frage wurde schon an einer früheren Stelle des Fragebogens in leicht anderer Form gestellt [S08b]: Dort war keine Mehrfachangabe möglich und es gab weniger Auswahlmöglichkeiten; dafür gaben dort noch 177 Befragte eine Antwort:

	Häufigkeit	Prozent
Ich habe nur eine Lehrveranstaltung bzw. einzelne Lehrveranstaltungen besucht.	38	20,9%
Ich besuche Gender-Lehrveranstaltungen als Modul bzw. Studienergänzung.	54	29,7%
Ich besuche Gender-Lehrveranstaltungen im Rahmen eines Gender Studies-Masterstudiums	85	46,7%
Gesamt	177	97,3%

Tabelle 8: Kontext, in dem Gender-LV besucht werden (Einfachantwort). N=177.

2.1.6 Gender der Befragten

In gleicher Form wie bei den Lehrenden wurde auch den Studierenden am Schluss die Frage nach ihrem Geschlecht/Gender gestellt.

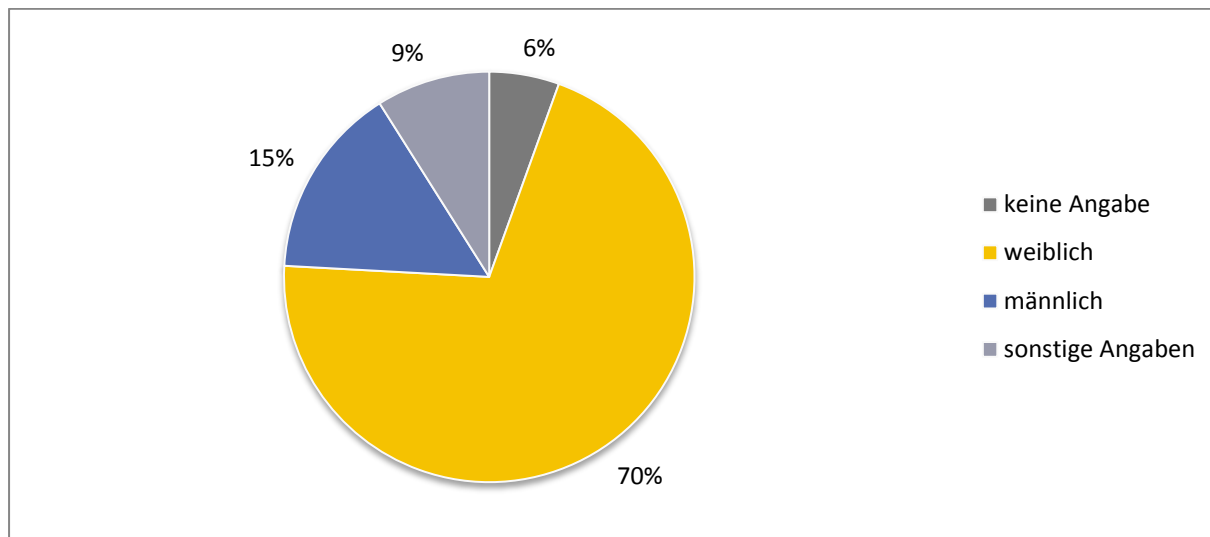


Diagramm 24: Gender der Befragten. N=145, Prozentangaben.

70% wählten die Antwortoption „weiblich“, 15% „männlich“.

7% (n=13) der Befragten gaben andere Bezeichnungen an, u.a.: nichtbinär/nonbinary (5), genderfluid (2), genderqueer (2), bzw. nutzten das freie Feld zur Kritik an der Frage („seriously?“, „what the fuck?!“). – Insgesamt wählten im Vergleich mehr Studierende als Lehrende (dort: 2%) die Möglichkeit, eine alternative Geschlechtsbezeichnung anzugeben.

6% der Befragten (n=8) machten bei Gender/Geschlecht keine Angabe, wobei darunter gleichermaßen Personen sein können, die das dritte Feld angekreuzt haben, ohne etwas einzutragen, sowie solche, die gar keine Angabe machten.

2.2 Ergebnisse

2.2.1 Allgemeine Qualitätsaspekte in der Gender-Lehre: Ergebnisse aus den offenen Antworten

Auch der Fragebogen der Studierenden beginnt mit einer offenen Frage: „Wir wollen erheben, welche Aspekte aus Sicht der Studierenden gute Gender-Lehre ausmachen. Dazu wollen wir Sie nun anfangs bitten, ganz allgemein zu beschreiben: *Wenn Sie an eine gute Lehrveranstaltung aus den Gender Studies denken – was zeichnet diese aus?*“. Auch hier konnten aus den Antworten der Teilnehmer_innen drei allgemeine Bereiche herausgefiltert werden: Erstens die Inhalte von Gender-Lehrveranstaltungen, zweitens die Gestaltung von Lehrveranstaltungen, Lernklima, Didaktik und drittens die Rahmenbedingungen und Organisation von Lehre. In der Folge werden für jeden dieser drei Bereiche die aus dem Material heraus gebildeten Kategorien vorgestellt und beispielhafte Zitate dazu präsentiert. Insgesamt gab es 148 Antworten zu dieser ersten offenen Frage.

2.2.1.1 Inhalte von Gender-Lehrveranstaltungen

Ähnlich wie die teilnehmenden Lehrenden haben die Studierenden hier folgende Aspekte benannt: Einführung in die Gender Theorien, besonders das Vermitteln von unterschiedlichen Theorien und Methoden. Des Weiteren wurden die Förderung von kritischem Denken, das Einbinden von Praxisbeispiele und die Anwendung von Interdisziplinarität als wichtige Inhalte von Gender-Lehrveranstaltungen benannt.

Zusätzlich dazu und damit im Unterschied zu den Lehrenden konnte aus den Antworten der Studierenden eine Kategorie „Umgang mit Feminismus und Gender in der Lehre“ gebildet werden.

a) Einführung in Gendertheorien

Antworten, die in dieser Kategorie zusammengefasst wurden, sehen die Vermittlung von allgemeinen Gender Theorien, wie Grundlagentexten, als zentralen Aspekt von Gender-Lehrveranstaltungen.

„Theorie Input mit Tiefgang, dh mich interessieren Theorien und Grundsätze, Methoden, WissenschaftlerInnen, die sich mit der Thematik auseinandergesetzt haben, viele Texte und Diskussionen darüber [...]“ (ID St_23)

„Eine gute Einführungsveranstaltung zu diesem Gebiet klärt auf, beschreibt und eröffnet das Feld wissenschaftlich. Eine weiterführende bzw. vertiefende Lehrveranstaltung dazu erklärt grundsätzliche Problematiken übergreifend mit Feldern wie Soziologie, Philosophie, Ästhetik usw., und erarbeitet Visionen, Ansätze und Lösungen. Grundsätzlich sind gute Lehrveranstaltungen nicht nur rein deskriptiv sondern auch lösungsorientiert. Das gilt besonders für Genderstudies, wo ein starker Fokus auf aktuelle Ereignisse und Tendenzen wichtig ist.“ (ID St_192)

b) Unterschiedliche Theorien und Zugänge

In dieser Kategorie wurden Aussagen von Student_innen subsumiert, in denen die Vermittlung von unterschiedlichen, auch neueren, Theorien und Zugängen in Gender-Lehrveranstaltungen gewünscht wird.

„Eine gute Lehrveranstaltung aus den Gender Studies zeichnet eine breite Themenaufstellung aus. Themen aus verschiedenen Wissenschaftsgebieten, die kombiniert werden bzw. in einen Zusammenhang gebracht werden oder bewusst gegenübergestellt werden.“ (ID St_24)

„Verschiedene Perspektiven aus Gender, Kultur, Geschichte, sozialer Bereich, wirtschaftlich/rechtlicher Bereich usw.“ (ID St_38)

c) Praxisorientierung, Praxisbezug – Alltags- und Lebensbezug – politisches Engagement

Diese Kategorie wurde aus Aussagen gebildet, in denen die Wichtigkeit einer Praxisorientierung bzw. einer ausgewogenen Balance zwischen Theorie und Praxis hervorgehoben wird. Dabei soll neben der Theorievermittlung auch Raum für ein lösungsorientiertes Arbeiten in Gender-Lehrveranstaltungen gegeben sein. Außerdem soll laut den Studierenden auch ein deutlicher Fokus auf aktuelle gesellschaftspolitische Ereignisse gelegt werden.

„- ausgewogenes Verhältnis an Theorie und Praxis- Fakten und keine Mutmaßungen darüber "wie böse die Männer sind"- keine subjektiven Geschichten wie "Meine Mutter hat damals..."- aktuelle Debatten und Phänomene“ (ID St_113)

„Anwendungsbezug (wie Theorien in der Praxis angewendet werden können)“ (ID St_143)

d) Kritische Orientierung

In dieser Kategorie wurden jene Antworten von Studierenden zusammengefasst, in denen die Wichtigkeit der Vermittlung von kritischer Reflexionsfähigkeit in der Lehre hervorgehoben wird.

„eine kritische, intersektionelle Lehre bzw. einen umfassenden Blick auf den Forschungsstand inkl. Hinterfragen der eigenen (privilegierten) Position“ (ID St_54)

„Anregung zum kritischen Reflektieren zu verschiedenen Themenbereichen, durch etwa Literaturinput, Diskussionen“ (ID St_106)

e) Interdisziplinarität in der Lehre

In dieser Kategorie wurden Antworten zusammengefasst, welche sich mit der Wichtigkeit von Interdisziplinarität in den Gender Studies beschäftigten.

„Den interdisziplinären Zugang der Gender Studies finde ich auch sehr wichtig und bringt das Potenzial mit, verschiedene Themen aus unterschiedlichen Blickwinkeln diskutieren zu können. Dafür ist es vor allem interessant, wenn Studierende aus mehreren Studiengängen eine Lehrveranstaltung der Gender Studies besuchen.“ (ID St_187)

„Einbezug verschiedenster Disziplinen und Perspektiven, Toleranz soll vermittelt werden (anderen Disziplinen und Ansichten gegenüber), Interesse an der Thematik soll geweckt werden“ (ID St_197)

f) Umgang mit Feminismen in der Lehre

Die Kategorie „Umgang mit Feminismen in der Lehre“ wurde aus Aussagen gebildet, in denen die Vermittlung von Feminismus in Gender-Lehrveranstaltungen thematisiert wird. So sei laut den Studierenden zu beachten, Feminismen nicht zu einseitig darzustellen, zum Beispiel nicht auf Männlich*keiten zu vergessen.

„Kein Feminismus sondern Gleichberechtigung; Meinungen sollen den StudentInnen nicht aufgezwungen werden“ (ID St_65)

„Dass in den Lehrveranstaltung die weibliche Person nicht als "Opfer" ständig dargestellt wird- wir wollen ja eine Gleichstellung und nicht eine Sonderbehandlung.“

„Dass es nicht NUR um Frauenrechte geht... Gender heißt Geschlecht und das männliche kam bisher in allen Lehrveranstaltungen zu kurz.“ (ID St_243)

g) Methoden

Antworten der Studierenden, in denen das Kennenlernen und die Anwendung von Methoden in der eigenen Forschung als wünschenswerter Aspekt guter Gender-Lehre hervorgehoben werden, sind in dieser Kategorie zusammengefasst.

„eigene Forschung war erwünscht/verpflichtend“ (ID St_96)

„Es werden neue Perspektiven des Genderthemas aufgezeigt und Anregungen zum Weiterforschen oder auch zur Selbstreflexion gegeben.“ (ID St_262)

2.2.1.2 Gestaltung von Lehrveranstaltungen, Lernklima, Didaktik

Ein offenes, wertschätzendes Diskussionsklima sowie eine gleichmäßige Aufteilung des Input-Anteils zwischen Lehrenden und Studierenden (kein reiner Frontalunterricht und nicht nur Präsentationen von Studierenden) werden hier von den Studierenden als Aspekte guter Gender-Lehre hervorgehoben. Darüber hinaus sollte das Vorwissen der Studierenden genutzt werden, um interdisziplinär arbeiten zu können. Außerdem soll bei der Gestaltung von Lehrveranstaltungen auf die Verständlichkeit der Wissensweitergabe ebenso geachtet werden wie auf die Wissenschaftlichkeit der Lehre. Ähnlich wie schon die Antworten der Lehrenden, zeigen auch die offenen Antworten der Studierenden, dass die Anwendung von geschlechtergerechter Sprache ein wichtiger Aspekt in der Gestaltung von Gender-Lehrveranstaltungen ist.

Im Folgenden werden nun die einzelnen Kategorien, jeweils unterlegt mit einem beispielhaften Zitat aus dem Material, präsentiert.

a) Interaktion, Diskussion

Diese Kategorie wurde aus Aussagen gebildet, in denen eine interaktive Gestaltung von Gender-Lehrveranstaltungen sowie eine ausgewogene Balance der Inputs von Studierenden und Lehrenden relevant gemacht werden.

„Anteil der Beiträge Studierende / Dozent_innen sollte sinnvoll sein (also nicht nur Frontalunterricht oder nicht nur die Unterrichtsgestaltung durch Studierende)“ (ID St_26)

„Ich finde es positiv, wenn bei einer LV nicht nur vorgetragen wird, sondern wenn die Studierenden mitdiskutieren, ihre Erfahrungen äußern, Vorträge halten usw. - interaktiv.“ (ID St_79)

b) Diskussions- und Gesprächsklima, Umgang zwischen Lehrenden und Studierenden

Diese Kategorie wurde aus Aussagen gebildet, in denen argumentiert wird, dass ein wertschätzendes Diskussions- und Gesprächsklima die Lernfähigkeit der Studierenden unterstützt. So soll es laut den Antworten der Student_innen genügend Raum für Diskussionen geben, die jedoch von den Lehrenden geleitet werden sollen.

„...unter den Studierenden bestimmte Grundsatz-Diskussionen zuzulassen ... Zudem finde ich es wichtig, dass bei solchen Themen die Professor_innen Stellung beziehen und im Sinne der Genderstudies argumentieren und

kritisieren. Es soll nicht passieren, dass ein Streit unter Studierenden ausartet und sich die Lehrperson, weil sie neutral sein möchte, "zurückhält". (ID St_261)

„Offene Gesprächskultur, klare durchsichtige Struktur/Organisation, Studierenden orientierte Themenwahl bzw. aktuelle, gesellschaftliche Relevanz der Themen“ (ID St_41)

c) Vorwissen, Verständlichkeit, Unterstützung

Aussagen, in denen argumentiert wird, dass Lehrende in der Gestaltung der Lehrveranstaltungen einerseits das Vorwissen der Studierenden nutzen sollen, aber andererseits nicht auf die Heterogenität der Studierenden vergessen sollen, wurden zu dieser Kategorie zusammengefasst. So soll durch die Verwendung von praktischen Beispielen den Studierenden Theorien leichter vermittelt werden.

„Praxisbezug! Theorien die verwendet werden, wurden zuvor erläutert, eingehen auf Studierende, verschiedene Methoden werden verwendet, fördert kritisches Denken“ (ID St_44)

d) Methodik, Lehrveranstaltungsstruktur

Alle Studierenden-Antworten, aus denen diese Kategorie gebildet wurde, setzen sich mit einer guten Methodik und Lehrveranstaltungsstruktur in der Gender-Lehre auseinander. Es sollen vielfältige, innovative Methoden vermittelt und ein klares Ziel für die Lehrveranstaltung angegeben werden.

„Innovative Methoden, inhaltlich und methodisch kompetente Lehrende, Vielfalt der präsentierten theoretischen Zugänge zum Thema, Diskussionen“ (ID St_91)

e) Geschlechtergerechte Sprache, Sensibilität

In diese Kategorie wurden Antworten zusammengefasst, in denen ein reflektierter Umgang mit geschlechtergerechter Sprache seitens der Lehrenden eingefordert wird.

„Die binäre geschlechterstereotype Anrede wenn möglich zu vermeiden. Alle Studierende gleichwertig ansprechen, vielleicht fragen, wie die Personen angesprochen werden wollen, und nicht von Haus aus, aufgrund dem äußerlichen Erscheinungsbild von einem Mann oder einer Frau ausgehen.“ (ID St_261)

„Diese zeichnet eine Sensibilisierung der Studierenden auf Aspekte der Gender Studies aus, also auch das Verwenden gendergerechter Sprache und im allgemeinen ein kritisches Hinterfragen von Geschlechtszuschreibungen.“ (ID St_246)

f) Sachlichkeit, Wissenschaftlichkeit, Lockerheit

Diese Kategorie wurde aus Antworten gebildet, in denen die Wissenschaftlichkeit/Sachlichkeit der Gender-Studies als zentrales Element einer guten Gender-Lehrveranstaltung hervorgehoben wird.

„Hohe Wissenschaftlichkeit auch im Gegensatz zu anderen Fachbereichen. Objektivität trotz emotionalisierendem Thema (vor allem unter Studierenden wird das Thema oft sehr persönlich).“ (ID St_222)

2.2.1.3 Rahmenbedingungen und Organisatorisches

Antworten der Studierenden zu diesem Themenkomplex, welche denen der Lehrenden übrigens ähneln, lassen sich kurz so zusammenfassen: Die wesentlichen Punkte für gelungene Rahmenbedingungen sind ein gutes Curriculum und passende Teilnehmer_innenzahlen. Obwohl sehr viele Themen von beiden befragten Gruppen angesprochen werden, geben die Studierenden im Gegensatz zu den Lehrenden zusätzlich an, dass machbare Leistungsanforderungen für eine gelungene Gender-Lehrveranstaltung wichtig sind.

a) Curriculum

Diese Kategorie wurde aus Aussagen zum Thema Curriculum gebildet. Ein Curriculum sollte Freiräume zur Bildung eines individuellen Fokus bieten. Außerdem sollte darauf geachtet werden, dass in einem Curriculum nicht zu viele Redundanzen bestehen.

„Für mich ist die Lehre gut, wenn sich nicht alle LVs ständig wiederholen und die Themen immer nur angerissen werden, denn dadurch besteht nicht die Möglichkeit sich mit einem Thema intensiv auseinanderzusetzen und sich Wissen anzueignen.“ (ID St_36)

„Möglichkeit zur individuellen Fokussierung in Gender-Studies LVn (wenn vom Curriculum her möglich)“ (ID St_172)

b) Organisatorisches

In dieser Kategorie machen die Studierenden relevant, dass Online-Lernplattformen sinnvoll genutzt werden sollen und die Teilnehmer_innenzahl der Lehrveranstaltungen angepasst sein sollen.

„Lehrveranstaltungen zu diesem Themenbereich machen für mich eher in kleinerem Rahmen, in welchem man gut diskutieren kann Sinn.“ (ID St_146)

„Zurverfügungstellung von Lernunterlagen über Lernplattform, leichter Zugang zu Materialien für [...] Studierende“ (ID St_225)

c) Leistungsanforderungen

Im Gegensatz zu den Lehrenden, geben die Studierenden auch verschiedene Schwierigkeiten mit Leistungsanforderungen in den Lehrveranstaltungen an. Aus diesbezüglichen Aussagen wurde diese Kategorie gebildet.

„Übertriebene Formalismen (Anwesenheitspflicht ist für Arbeitende schwierig)“ (ID St_72)

„Ich erwarte machbare Anforderungen, also NICHT in jedem Kurs Anwesenheitspflicht + Referatspflicht + mehrere Hausübungen + Abschlussessay.“ (ID St_26)

2.2.2 Inhalte – Gender-Bezug: quantitative Ergebnisse

Nach der einführenden offen gestellten Frage, die oben ausgewertet wurde, folgten auch im Studierenden-Fragebogen einige geschlossene Fragen zu den Inhalten von Gender-Lehrveranstaltungen.⁹ Um die Meinungen zur Zentralität des Gender-Bezuges in Lehrveranstaltungen zu erfragen, wurde den Studierenden folgende Frage vorgelegt: „Zunächst würden wir gerne wissen: Welche Inhalte passen Ihrer Meinung nach zu Lehrveranstaltungen im Rahmen von Gender Studies ganz allgemein gesehen? Wie zentral soll ein Gender-Bezug aus Ihrer Sicht sein?“.

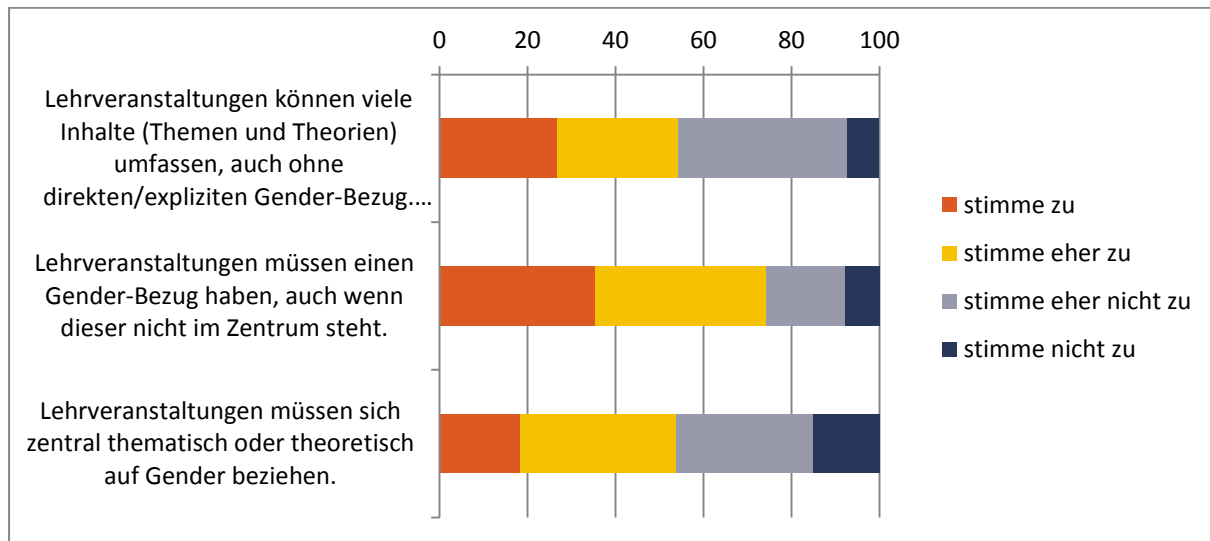


Diagramm 25: Gender-Bezug. Prozentangaben, N=164.

Die ‚mittlere‘ Aussage – ein Gender-Bezug muss vorhanden sein, aber nicht im Zentrum stehen – findet wieder – wie auch bei den Lehrenden – die größte Zustimmung (74%; 35% volle Zustimmung). Auch die anderen beiden Aussagen fanden bei den Studierenden aber etwas über 50% Zustimmung.

Im Vergleich zur Befragung der Lehrenden fällt auf, dass die Aussage, dass ein direkter/explicit Gender-Bezug auch fehlen kann, von den Studierenden vergleichsweise wesentlich stärker akzeptiert wird, während umgekehrt den Lehrenden ein zentraler Gender-Bezug (dritte Aussage) deutlich wichtiger ist.

Dieses Ergebnis lässt sich allerdings noch nach verschiedenen Studierenden-Gruppen differenzieren: Beim ersten Item („LV können viele Inhalte umfassen...“) ist die Zustimmung bei jenen Studierenden, die im Gender-Masterstudium studieren, wesentlich geringer (41% stimme zu oder stimme nicht zu) als bei jenen, die einzelne LV oder LV im Rahmen eines Moduls/einer Studienergänzung absolvieren (68% Zustimmung gesamt). Umgekehrt stimmen bei den Gender-Master-Studierenden dem letzten Item („LV müssen sich zentral ... auf Gender beziehen“) zu 63% zu, die anderen Studierenden nur zu 45%. Studierende *jenseits* der Gender-Masterstudien sind also anscheinend eher bereit, einen breiteren thematischen Rahmen im Kontext von Gender-Lehrveranstaltungen zu akzeptieren. Allerdings kann hier nicht ausgeschlossen werden, dass manche Studierende die Frage missverstanden und nicht auf „Lehrveranstaltungen im Rahmen von Gender Studies“, sondern allgemein auf Lehrveranstaltungen bezogen haben.

⁹ Die Frage nach allgemeinen Qualitätsaspekten (siehe Lehrenden-Auswertung: Frage A2) wurde den Studierenden nicht gestellt, da die Frage für diese Zielgruppe zu Beginn zu abstrakt schien.

Die Korrelationen zwischen den Items zeigen hier durchaus zwei Gruppen im Antwortverhalten: Die Items ‚LV müssen einen Gender-Bezug haben...‘ und ‚LV müssen sich zentral... auf Gender beziehen‘ korrelieren positiv (Spearman-Korrelation 0,377 **) miteinander sowie jeweils negativ (-0,297 ** bzw. -0,400 **) mit dem ersten Item (‚LV können viele Inhalte umfassen...‘). Die Zusammenhänge sind zwar nicht sehr stark; dennoch scheint es hier tendenziell zwei Gruppen bei den Studierenden zu geben – teilweise lässt sich das wohl durch den beschriebenen Unterschied zwischen Gender-Master-Studierenden und anderen Studierenden erklären. (Bei den Lehrenden gab es bei dieser Frage übrigens keine aussagekräftigen Korrelationen.)

2.2.3 Inhalte – Gender-Bezug: qualitative Perspektive

Nach dieser geschlossenen Frage wurde den Teilnehmer_innen folgende offene Frage vorgelegt: „Gibt es thematische oder theoretische Aspekte, die Sie von Gender-Lehre auf jeden Fall erwarten? Was soll in jeder Lehrveranstaltung aus dem Bereich der Gender Studies vermittelt werden?“ Diese offene Frage haben 122 der befragten Studierenden beantwortet.

Wie auch bei den Antworten der Lehrenden konnte hier eine Kategorie „Grundlagen der Geschlechterforschung“ gebildet werden – diese werden also von den Studierenden in Gender-Lehrveranstaltungen jedenfalls erwartet. Ebenfalls gleich wie bei den Lehrenden wird von den Studierenden die Thematisierung der Verwobenheit von Genderthemen mit anderen gesellschaftlichen Kategorien sowie die Vermittlung kritischen Denkens in Lehrveranstaltungen erwartet. Außerdem sollen historische Aspekte sowie die Konstruktion von Geschlecht thematisiert werden, auch hier decken sich die gebildeten Kategorien mit jenen der Lehrendenbefragung. Schließlich sollen Ungleichheiten und Herrschaftsverhältnisse thematisiert werden und Wissenschaftskritik geübt werden; auch hier sind sich Studierende und Lehrende einig. Anders als die Lehrenden haben die Studierenden bei dieser Frage auch Anforderungen an Lehrende der Gender Studies genannt. Zum Abschluss werden verschiedene von den teilnehmenden Studierenden genannte Theorieansätze aufgezählt, welche sie in der Gender-Lehre erwarten. Nun werden die einzelnen gebildeten Kategorien mit beispielhaften Zitaten dargestellt.

2.2.3.1 Grundlagen der Gender Studies

In dieser ersten Kategorie wurden alle Aussagen zusammengefasst, die Grundlagen(texte) als zentralen Einstieg in ein Gender Studies Studium sehen. Es sei wichtig, eine gute Wissensbasis aufzubauen, auch um sich in späteren Lehrveranstaltungen besser vertiefen zu können.

„Zunächst sollte in Grundkursen allgemein über Gender-Sex und die historische Entwicklung der Disziplin gesprochen werden. Später finde ich, dass soziale und gesellschaftliche Momente im Vordergrund stehen sollten. Ein breiteres Themenspektrum (Queer, Männerforschung, Gender Budgeting, Ethik) wäre [...]. sicher noch ausbaufähig.“ (ID St_12)

„gute Wissensbasis der basalen Theorien vermitteln, aber den Fokus auf neue Denkmodelle lenken, Blick nach vorne richten, neue Möglichkeiten aufzeigen, unbedingt immer mit Realitätsbezug, d.h. Erfahrungsberichte, Betroffenen das Wort geben, nicht in der Theorie hängenbleiben“ (ID St_29)

a) Konstruktion von Geschlecht

Jene Antworten, die die Konstruktion von Geschlecht als Inhalt von Gender-Lehrveranstaltungen zentral setzen, wurden in dieser Kategorie subsumiert.

„Heteronormativität sensibilisieren; eigenen Standpunkt (Gender_Sexualität_Grenzen_Sprache) beziehen können; Bewusstsein entwickeln, dass es mehr als 2 Geschlechter gibt und einen Umgang lernen, damit in der Forschung umzugehen; Sexualitäten behandeln, weil diese noch immer mit Scham behaftet sind und unglaublich selten zur Sprache kommen, obwohl zentral verlinkt mit Geschlechtlichkeit_Machtverhältnissen; Sprachliche Awareness stärken_politisch korrekte Schreibweisen vermitteln“ (ID St_2)

„kritischer Umgang mit Zweigeschlechtlichkeit; dies muss nicht zwangsweise ein dekonstruktiver Zugang sein aber ein kritischer und reflexiver Umgang mit Heteronormativität“ (ID St_45)

b) Historische Dimensionen

Diese Kategorie wurde aus Aussagen gebildet, in denen die Thematisierung der historischen Dimension der Kategorie Geschlecht in Lehrveranstaltungen relevant gemacht wird.

*„Historischer Rückblick auf die Entstehung der Theorien,- Einbettung in den gesellschaftlichen Kontext- Die Geschichte der Gender Studies ist eng verwebt mit Frauen*bewegung“ (ID St_7)*

„Historische Aspekte, Entstehung von Hierarchiestrukturen, [...]“ (ID St_41)

c) Kritisches Denken

Diese Kategorie wurde aus den Antworten der Studierenden gebildet, in denen die Vermittlung von kritischem Denken in der Lehre als zentral angesehen wird.

„Reflexion des Verständnisses von Wissen(schaft)“ (ID St_53)

„In jeder Lehrveranstaltung aus dem Bereich der Gender Studies sollte ein kritisches Verständnis des Patriarchats und den damit einhergehenden Diskriminierungsformen vermittelt werden. Gleichzeitig sollte vermittelt werden, dass es auch außerhalb der Binartität Gender gibt und dies nicht einer Person von vornherein anzusehen ist (Bsp. Pronomenrunden).“ (ID St_246)

d) Wissenschaftskritik

Neben der allgemeinen Vermittlung von kritischem Denken wird im Speziellen Wissenschaftskritik als Inhalt in den Lehrveranstaltungen von den Student_innen erwartet. Aus den Antworten, welche diesen Inhalt vertreten, wurde die Kategorie gebildet.

„Reflexion des Verständnisses von Wissen(schaft)“ (ID St_53)

„Hinterfragen der eigenen Ansätzen und der Kategorien, die verwendet werden [-] Selbstverortung“ (ID St_140)

2.2.3.2 Geschlechterbezogene gesellschaftliche Ungleichheit und Herrschaftsverhältnisse

Diese Kategorie wurde aus Aussagen gebildet, in denen die Thematisierung von Ungleichheiten und Herrschaftsverhältnissen in der Lehre erwartet wird.

„Infragestellung der zweigeschlechtlichen Ordnung. Aufzeigen der Relevanz von Gender als sozialer Ordnungsstruktur für alle in einer Gesellschaft. Verschränkung von Gender mit anderen sozialen Kategorien Vermittlung (wissenschafts-)kritischer Perspektiven und Motivation, Gewohntes zu hinterfragen“ (ID St_184)

a) Verwobenheit von Gender mit anderen gesellschaftlichen Kategorien

Die Studierenden erwarten die Thematisierung der Verwobenheit von Gender mit anderen Ungleichheitskategorien in der Lehre. Diese Aussagen wurden in dieser Kategorie zusammengefasst

„- dass Geschlecht eine relevante gesellschaftliche Kategorie ist, diese aber nie unabhängig von anderen Kategorien auftritt“ (ID St_93)

„Explizites Aufzeigen von Genderrelevanz, die vielen Themen inhärent ist, zumeist aber nicht hinterfragt wird (zB warum ist geschlechtergerechte Sprache so wichtig, wie Frauen wahrgenommen werden, etc.)“ (ID St_14)

b) Intersektionalität

Als einen Ansatz, um diese Verwobenheit in die Lehre einzubringen ist laut den Studierenden die Vermittlung intersektionaler Theorien. Aussagen mit diesem Inhalt wurden in diese Kategorie zusammengefasst.

„Intersektionalität - aber bitte nicht nur auf Klassismus beschränkt, Schwarze Frauen, nicht-cis Personen müssen zu Wort kommen“ (ID St_96)

„Intersektionale feministische Kämpfe, queer theory, politische Dimension von gender, kritische Auseinandersetzung mit Herrschaft“ (ID St_242)

2.2.3.3 Anforderungen an Lehrende der Gender Studies

Eine weitere Kategorie konnte aus Antworten gebildet werden, in denen Anforderungen an Lehrende thematisiert werden.

„Meiner Meinung nach ist die "Qualität" der Dozent_innen entscheidender. In einem SE wurde ohne relativen Bezug behauptet, wir hätten heute Gleichberechtigung. Sie hatte offensichtlich keine Ahnung, was einen sinnvollen Genderdiskurs stört. Weiter kann ich in diesem Format nur ergänzen, dass ich nicht verstehe, weshalb in der VO Einf. Gender Studies Goffman und Bourdieu nicht vorkommen bzw. gelesen werden.“ (ID St_26)

„Ich erwarte mir eigentlich immer, dass die Lehrenden explizit machen, welches Verständnis sie von Geschlecht haben. Dann kann ich mich darauf einstellen.“ (ID St_42)

2.2.3.4 Methodenvielfalt

Die Studierenden geben in ihren Aussagen an, dass die Vermittlung von verschiedenen Methoden ein wichtiger Teil der Gender Studies sein sollte.

„Diversität, Methoden Vielfalt“ (ID St_92)

„Statistik“ (ID St_205)

„statistische Daten und Auswertungen“ (ID St_212)

2.2.2.5 Theoretische Konzepte und Themen, die von den Studierenden besonders hervorgehoben werden

Hier werden die vorgeschlagenen Theorieansätze und Themen mit der Anzahl der Nennungen dargestellt:

- Queer (14),
- Intersektionalität (10),
- Unterschiedliche Ansätze sollen in der Lehre vorgestellt werden (9),
- Männlichkeits*forschung (6),
- Konstruktivismus(4),
- Sexualität (4),
- Gender im Alltag – patriarchale Gesellschaft (4),
- Postkoloniale Theorie (3),
- Sozialpolitik/Gleichberechtigung (3),
- Disability (2),
- Oral History/ Erfahrungsberichte (2),
- Black Feminism (2),
- Gender & Work (2),
- Soziologie (2),
- Feministische Epistemologie (1),
- Standpunkttheorie (1)

2.2.4 Kanon: quantitative Ergebnisse

Die Fragen zum Kanon betreffen zunächst wieder die allgemeine Einschätzung zum Stellenwert bzw. der Existenz eines Kanons im Bereich der Gender Studies:

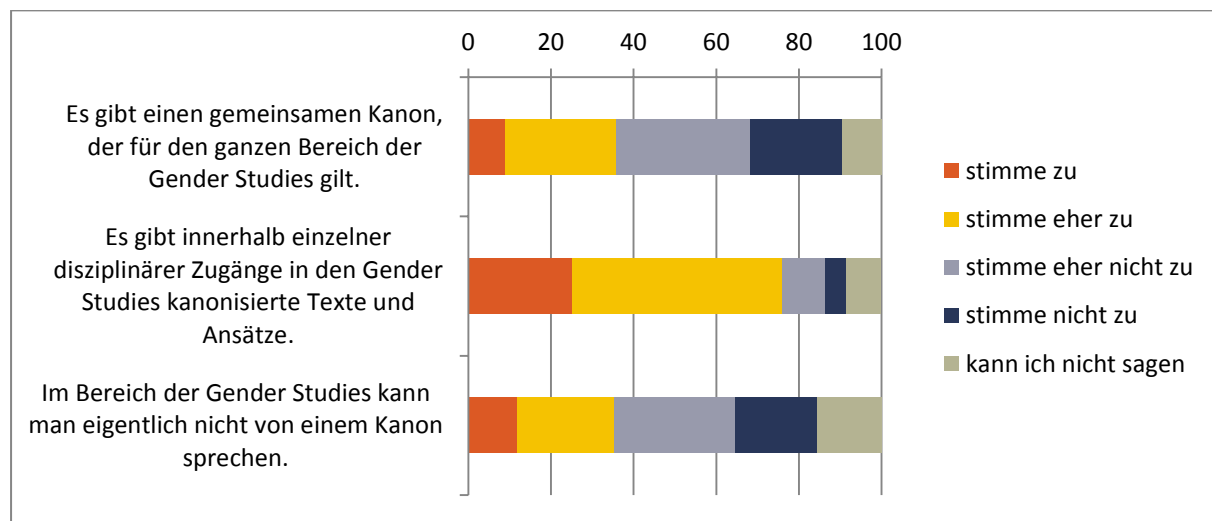


Diagramm 26: Kanon – allgemeine Frage (a). Prozentangaben; N=153-154 (je nach Item).

Die Antworten zu dieser Fragestellung sind sehr ähnlich wie bei den Lehrenden: Dass es einen Kanon innerhalb einzelner disziplinärer Zugänge der Gender Studies gibt, wird von einer Mehrheit angenommen (76%; 25% volle Zustimmung). Einen gemeinsamen Kanon für den ganzen Bereich der Gender Studies sehen dagegen verhältnismäßig wenige (36% Zustimmung insgesamt), aber auch die Aussage, dass man überhaupt nicht von einem Kanon sprechen könne, wird nur von 35% zustimmend beantwortet. Hier wählten aber auch viele Studierende die Antwortmöglichkeit „kann ich nicht sagen“ (16%).

Ähnlich wie bei den Lehrenden ist auch das Bild bei der Aussage „Ein Kanon in den Gender Studies ist bzw. wäre wichtig“: nicht ganz die Hälfte (46%) stimmt dem zu, der Rest lehnt die Aussage ab oder meint, keine Angabe dazu machen zu können.

Auch die Analyse der Zusammenhänge im Antwortverhalten¹⁰ zeigt ähnliche Korrelationen wie bei den Lehrenden (Spearman-Korrelation von -0,546 ** zwischen der Aussage, dass es einen gemeinsamen Kanon gebe und jener, dass man nicht von einem Kanon sprechen könne). Etwa die Hälfte der Befragten steht also auch unter den Studierenden einem Kanon positiv gegenüber, die andere Gruppe meint, dass es so etwas eher nicht gebe.

Die Differenzierung nach verschiedenen Studierendengruppen – jene, die nur einzelne LV besuchen, ein Modul/eine Studienergänzung absolvieren oder ein Gender-Masterstudium – zeigt in diesem Fall nur geringe Unterschiede und erklärt die beobachtete Polarisierung jedenfalls nicht. Es fällt allerdings auf, dass bei Item 3 („...kann man nicht von einem Kanon sprechen“) die Gender-Master-Studierenden noch stärker ablehnend antworten.

Dass das Antwortverhalten der Studierenden hier ähnlich wie das der Lehrenden ist, zeigt schließlich auch, dass die Studierenden zu diesem Thema sehr wohl ebenfalls eine reflektierte Einstellung haben – dies wird auch dadurch gestützt, dass nur etwa 10% der Befragten angaben, mit dem Begriff „Kanon“ nichts anfangen zu können, während 70% diese Aussage ganz ablehnten.

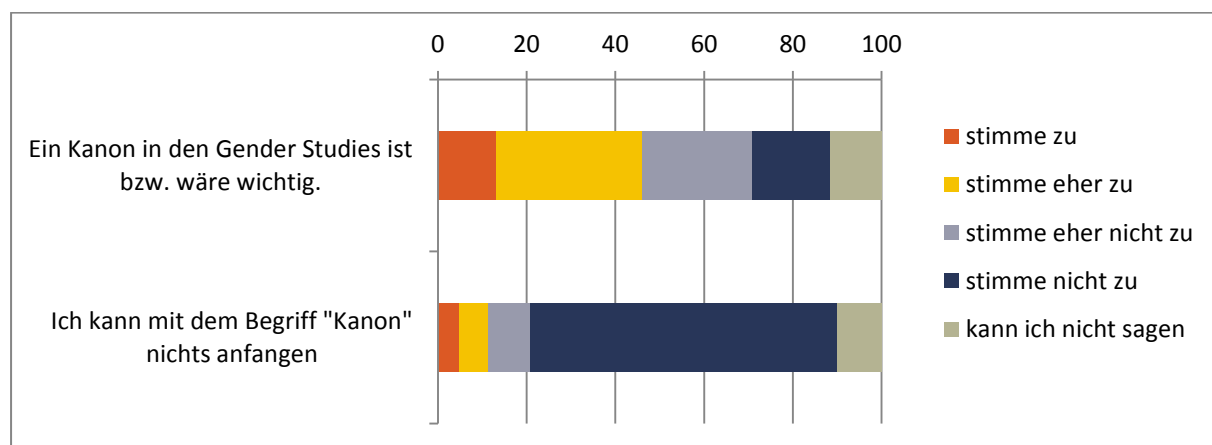


Diagramm 27: Kanon – allgemeine Frage (b). Prozentangaben; N=154, 150 (je nach Item).

¹⁰ Die Kategorie ‚kann ich nicht sagen‘ wurde dabei als fehlend gesetzt.

Eine zweite Frage zum Kanon bat die Studierenden um eine Einschätzung, wie sie den Umgang mit dem Thema in den Lehrveranstaltungen erlebt haben, die sie bisher besucht haben.

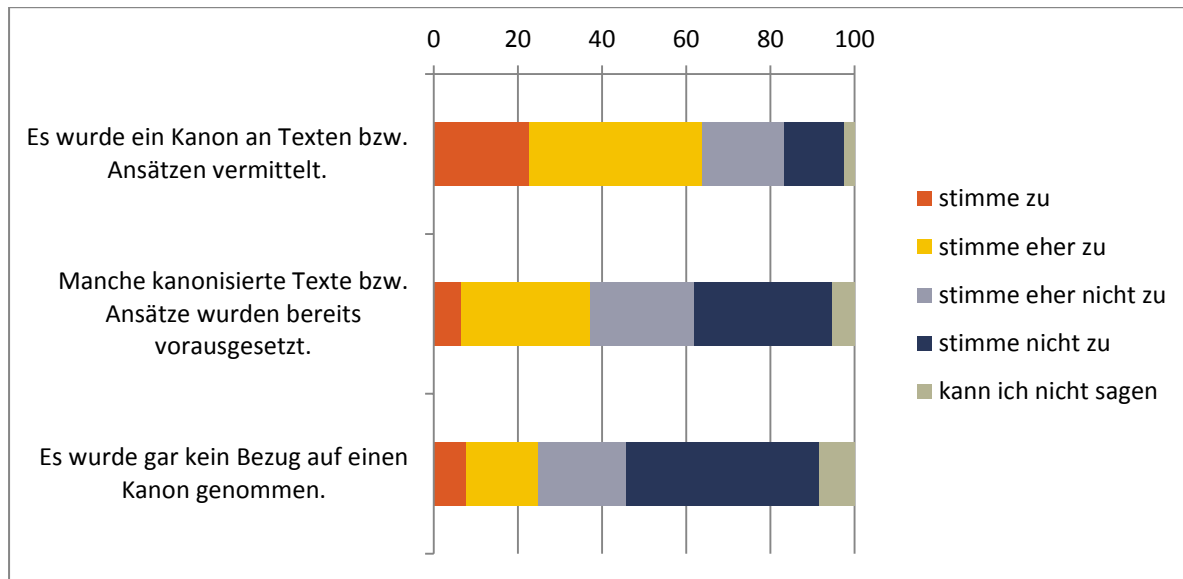


Diagramm 28: Kanon – Umgang in Lehrveranstaltungen. Prozentangaben; N=153-155 (je nach Item).

Hier geben 64% an, dass ein Kanon in der Lehre vermittelt wurde, immerhin noch 37% stimmen der Aussage generell zu, dass manche kanonisierte Texte/Ansätze bereits vorausgesetzt wurden. Am geringsten ist die Zustimmung zu der Aussage, dass gar kein Bezug auf einen Kanon genommen wurde (insgesamt 25%).

Damit zeigen sich bei diesen Fragen durchaus Abweichungen zu den Einschätzungen der Lehrenden: Dort gaben nur 12% an, bestimmte Texte oder Ansätze vorauszusetzen, während immerhin über 40% meinten, dass ein Kanon gar keine Rolle in ihren Lehrveranstaltungen spiele.

In Bezug auf verschiedene Studierenden-Gruppen zeigen sich wieder nur geringe Unterschiede – nur bei der Aussage, dass manche Texte bereits vorausgesetzt wurden (Item 2) stimmten Gender-Master-Studierende zu einem höheren Anteil zu (46% gegenüber 32% bei den Studierenden, die nur einzelne Lehrveranstaltungen oder Gender-Module besuchen).

2.2.5 Kanon: qualitative Perspektiven

Auch der Fragebogen der Studierenden gab den Teilnehmer_innen die Möglichkeit, in einer offenen Antwortkategorie folgende zu Frage beantworten: „Wie haben Sie den Umgang mit einem Kanon in Lehrveranstaltungen erlebt?“. Dabei lassen sich aus den insgesamt 91 Antworten der Studierenden vier ähnliche Argumentationsweisen rekonstruieren wie aus den Antworten der Lehrenden: Erstens „es wurde ein (impliziter) Kanon vermittelt, dieser wurde positiv angenommen“, zweitens „es wurde ein Kanon vermittelt, dieser sollte jedoch kritisch gesehen werden“, drittens „die Vermittlung eines Kanons ist problematisch“ und viertens „es gibt keinen Kanon, aber Grundlagentexte, welche die Studierenden kennen sollten“.

Zusätzlich wurde von den Studierenden ein Eurozentrismus bei der Theorievermittlung kritisiert, diese Kritik wurde von den Lehrenden nicht angesprochen.

2.2.5.1 Es wurde ein (impliziter) Kanon vermittelt, dieser wurde positiv angenommen

Diese Kategorie wurde aus Antworten gebildet, in denen argumentiert wird, dass ein (impliziter) Kanon in der Lehre vermittelt wurde und die Studierenden dies positiv bewerten.

„gewisse Texte werden immer wieder herangezogen, eigentlich immer. Ein Kanon ist hilfreich als gemeinsame Ausgangsbasis, es ist aber auch wichtig, sich abseits davon aufzuhalten, das habe ich auch öfters in LVen erlebt“ (ID St_83)

„Sehr positiv: als Basiswissen, um die historische Entwicklung der Gender Studies zu verstehen, als Einführung in die Gender Studies“ (ID St_75)

„Positiv. Um mit sozialen Diskursen zu arbeiten, braucht es theoretische Grundlagen.“ (ID St_41)

2.2.5.2 Es wurde ein Kanon vermittelt, dieser sollte kritisch gesehen werden

Diese Kategorie wurde aus Antworten gebildet, in denen argumentiert wird, dass ein Kanon in der Lehre vermittelt wird, dies aber kritisch gesehen wird.

„Dass er bei spätestens Butler abbricht und nicht weiter in die Gegenwart reicht, was schade ist, weil keine aktuelleren Inhalte vermittelt werden. Dass vieles vorausgesetzt wurde, was zu unterschiedlichen Schwierigkeitslevel der Studierenden führte, da einige aus kulturwissenschafts fremden Disziplinen kommen.“ (ID St_2)

„Es gibt Texte, die immer wieder 'auftauchen', z.T wäre größere Textvielfalt wünschenswert, bzw. dass sich Lehrende darauf verlassen können, dass bestimmte Texte in den Einführungs-VO gelesen wurden. Damit würde der Kanon verbreitert werden können. Teilweise ist auch hinterfragenswert, welche Texte es in den Kanon 'geschafft' haben (von wem, wann, wo produziert?), so werden Black feminists immer wieder nur im Zusammenhang mit Black feminism rezipiert, zu Männlichkeiten immer wieder nur Connell gelesen. Insgesamt ist der Korpus sehr weiß, westlich bzw. eurozentrisch.“ (ID St_27)

a) Kritik an Euro- und Westzentrismus

Eine weitere Kategorie wurde aus Aussagen gebildet, in denen Euro- und Westzentrismus in einem Kanon kritisiert werden.

„Es werden immer die gleichen Texte gelesen, die einen "weißen, eurozentristischen Feminismus" in den Vordergrund setzen und alles andere ausblenden.“ (ID St_21)

„wenn mit Kanon gearbeitet wurde, war es leider oft ein sehr eurozentrischer Weißer cisgender "Kanon" mit überwiegend männlichen Theoretikern (e.g. Butler, Foucault, Saussure, Piaget)“ (ID St_84)

2.2.5.3 Die Vermittlung des Kanons ist problematisch

Aus den Antworten, welche eine problematische Vermittlung der Lehrenden des Kanons sehen, wurde diese Kategorie gebildet. Die Vermittlung des Kanons ist, folgt man diesen Aussagen, einerseits zu schwammig, andererseits aber auch zu einschränkend.

„es gibt fast keine LV, die nicht in irgendeiner Form auf Butler referiert; dies ist etwas schade und manchmal sehr einschränkend“ (ID St_45)

„uneinheitlich, und auch meistens "schwammig", Voraussetzungen wurden nie klar definiert, manche Lehrende gingen auch davon aus, dass Studierende die Zeit finden Grundlagenwerke verwandter Disziplinen durcharbeiten zu können, unabhängig dafür ob diese für evt. angedachte Schwerpunkte wichtig sind. Einen "Kanon" sehe ich in einer Hinsicht auch kritisch: wer stellt diesen zusammen, wer bestimmt, welche Werke/Artikel Eingang finden? In der Regel wohl etablierte weiße cis Frauen, die im Bereich Gender Studies lehren. Welche Perspektiven kommen dann hier wohl automatisch auch ohne "Fahrlässigkeit" oder bewusstes Weglassen zu kurz?“ (ID St_34)

„Oft vorausgesetzt und selbst wenn nicht wurde nicht gründlich darauf eingegangen“ (ID St_141)

2.2.5.4 Es wird kein Kanon vermittelt, aber Grundlagentexte, welche die Studierenden kennen sollten

Diese Kategorie wurde aus Antworten gebildet, in denen ein Kanon in den Gender Studies negiert wird, jedoch zentrale Texte als Grundlage gesehen werden.

„Grundlegende Texte, auch aus unterschiedlichen theoretischen Zugängen wurden in Lehrveranstaltungen gemeinsam - gegenüberstellend und/oder ergänzend - behandelt. Theorienvielfalt hilft bei der eigenen theoretischen Verortung“ (ID St_91)

„Es wurde ein historischer Überblick gegeben und einzelne Ansätze näher beleuchtet. So ergibt sich im Laufe von mehreren Veranstaltungen ein Bild zu verschiedenen Strömungen. Einen expliziten Kanon habe ich nicht kennengelernt.“ (ID St_262)

„Es kristallisieren sich zentrale Texte der Gender-Studies heraus, es wird aber kein Korpus explizit als Kanon deklariert“ (ID St_245)

„Ein durchgehender Kanon in allen Lehrveranstaltungen war nicht wirklich erkennbar“ (ID St_23)

2.2.6 Inhalte – Verbindungen: quantitative Ergebnisse

Es folgte im Fragebogen ein Block zu inhaltlichen Verbindungen in der Gender-Lehre: Wie schätzen die Studierenden die Bezüge und Verbindungen zwischen einzelnen Gender-Lehrveranstaltungen ein?

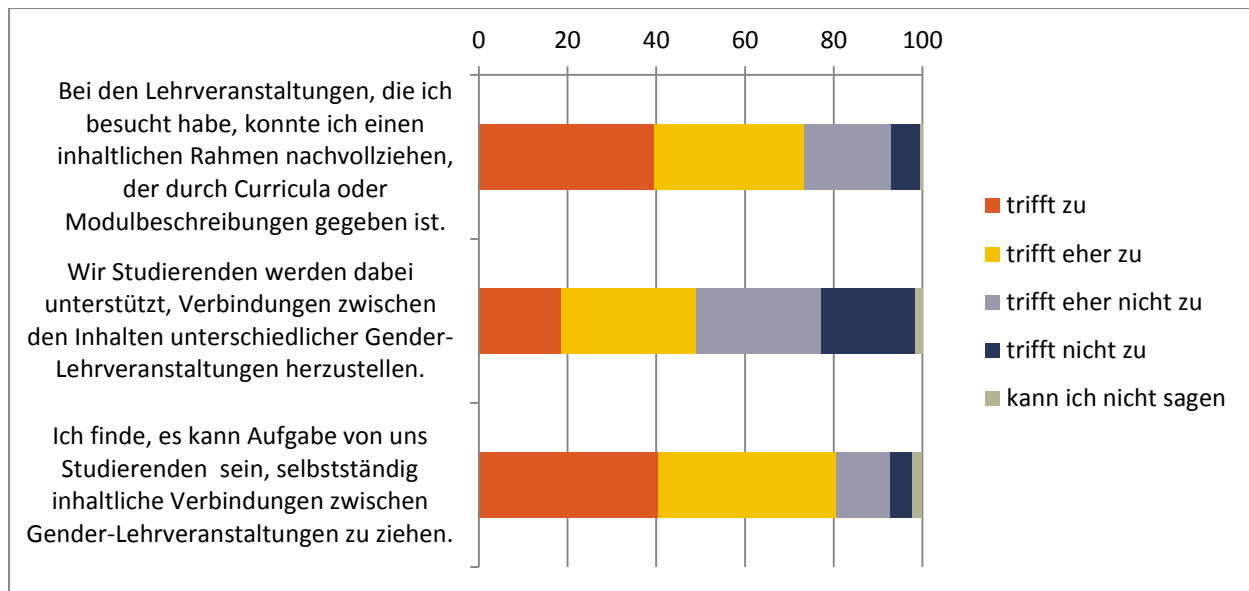


Diagramm 29: Inhalte – Verbindungen. Prozentangaben; N=124 (gefilterte Frage: Denjenigen, die angaben, nur einzelne LV zu besuchen [siehe Item S08b], wurde diese Frage nicht gestellt.)

Eine relativ große Mehrheit der Studierenden gab an, bei den Lehrveranstaltungen einen inhaltlichen Rahmen nachvollziehen zu können (insgesamt 73%; 40% volle Zustimmung). Die Aussage, dass die Studierenden aktiv bei der Verbindung zwischen Gender-Lehrveranstaltungen unterstützt werden, fand nur bei der Hälfte der Befragten Zustimmung; dafür stimmten mehr als 80% der Aussage generell zu, dass die Studierenden solche Verbindungen selbstständig herstellen sollten.

Damit schreiben sich mehr Studierende diese Aufgabe selbst zu, als es die Lehrenden tun (dort gab es etwa 60% Zustimmung und nur 17% volle Zustimmung zum letzten Item); umgekehrt sehen die Studierenden die Unterstützung durch die Lehrenden negativer (bei den Lehrenden gaben 73% an (32% volle Zustimmung), die Studierenden zu unterstützen).

Diese Frage wurde nur an jene gestellt, die angaben, Gender-Lehrveranstaltungen zumindest als Modul/Studienergänzung oder aber im Rahmen eines Gender-Masterstudiums zu besuchen. Dabei äußern sich die Gender-Master-Studierenden interessanterweise eher negativ: Der Aussage, dass sie einen inhaltlichen Rahmen nachvollziehen können (Item 1), stimmten 67% voll oder eher zu – gegenüber 87% bei den anderen Studierenden; dass sie Unterstützung finden (Item 2) gaben nur 42% an – gegenüber 65% bei der zweiten Gruppe. Nur beim dritten Item fallen die Antworten gleich aus.

2.2.7 Anforderungen – Leistungskontrolle

Die Frage danach, ob im Bereich von Anforderungen und Leistungskontrollen für Gender-Lehrveranstaltungen dieselben Regeln wie für andere, wurde den Studierenden in gleicher Form wie den Lehrenden gestellt:

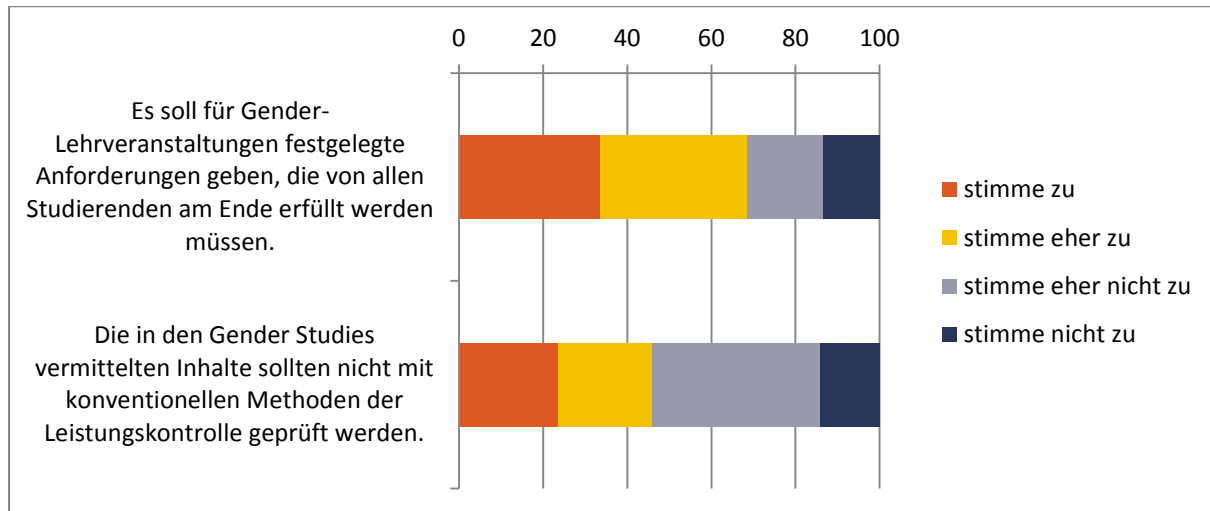


Diagramm 30: Anforderungen – Leistungskontrolle. Prozentangaben; N=148-149 (je nach Item).

Auch die Studierenden – wie bereits die Lehrenden – sprechen sich bei dieser Fragestellung mehrheitlich für festgelegte Anforderungen aus (69% Zustimmung). Der Aussage, dass bei der Leistungskontrolle *keine* konventionellen Methoden verwendet werden sollten, stimmte bei den Studierenden aber auch fast die Hälfte zu (46%; 24% volle Zustimmung); dies ist doch deutlich mehr als bei den Lehrenden (dort: 30% allgemeine Zustimmung).

(Auch bei den Studierenden zeigt hier die Analyse der Korrelationen, dass die beiden Items größtenteils als gegensätzlich wahrgenommen wurden: Spearman-Korrelation 0,603 **.)

2.2.8 Kritik: quantitative Ergebnisse

Bei der Frage danach, ob Gender-Lehrveranstaltungen Kritik vermitteln sollen, entsprechen die Ergebnisse weitgehend denen bei den Lehrenden:

Die Befragten stimmen fast vollständig den Aussagen zu, dass Gender Studies-Lehrveranstaltungen gesellschaftspolitische Kritik und Wissenschaftskritik vermitteln sollen. Die volle Zustimmung zur Wissenschaftskritik ist bei den Studierenden allerdings ein wenig niedriger als bei den Lehrenden (75%; dort 84%).

Die dritte Aussage – ‚Kritik soll nicht im Zentrum stehen‘ – wird von den Studierenden zwar auch fast durchgehend abgelehnt, aber weniger stark (bei den Lehrenden: 75% volle Ablehnung, hier nur 60%).

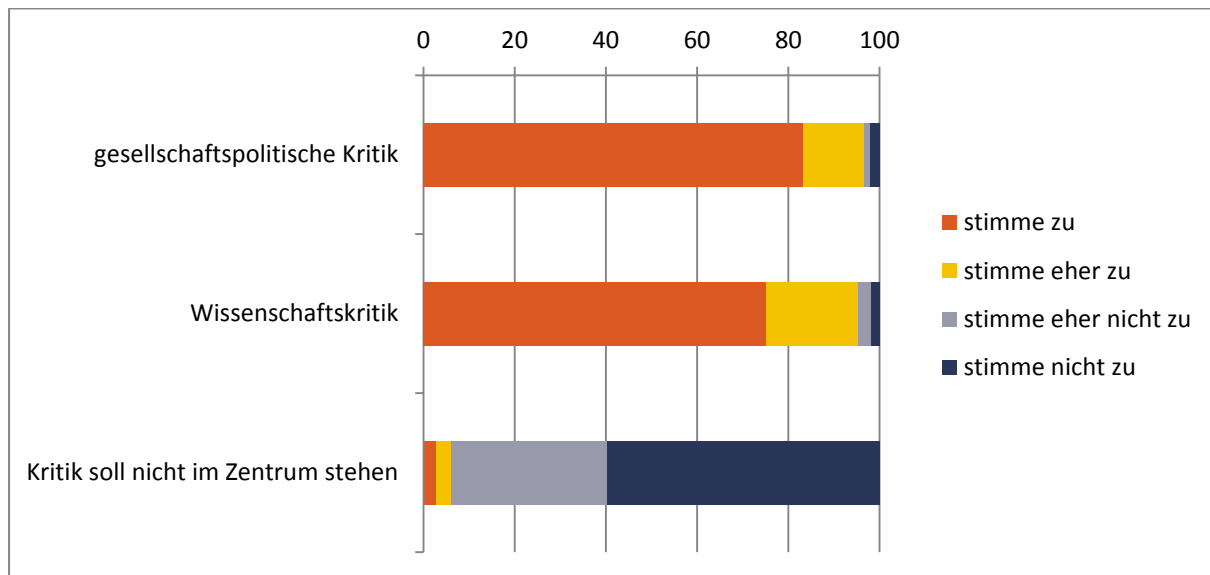


Diagramm 31: Kritik. Prozentangaben; N=149-150 (je nach Item).

2.2.9 Interdisziplinarität: quantitative Ergebnisse

Wie wichtig sind für Gender-Lehrveranstaltungen interdisziplinäre Bezüge, wie wichtig ist eine disziplinäre Verortung? Auch die Studierenden wurden hier um eine Beurteilung in Hinblick auf die Konzeption von Gender-Lehrveranstaltungen gebeten:

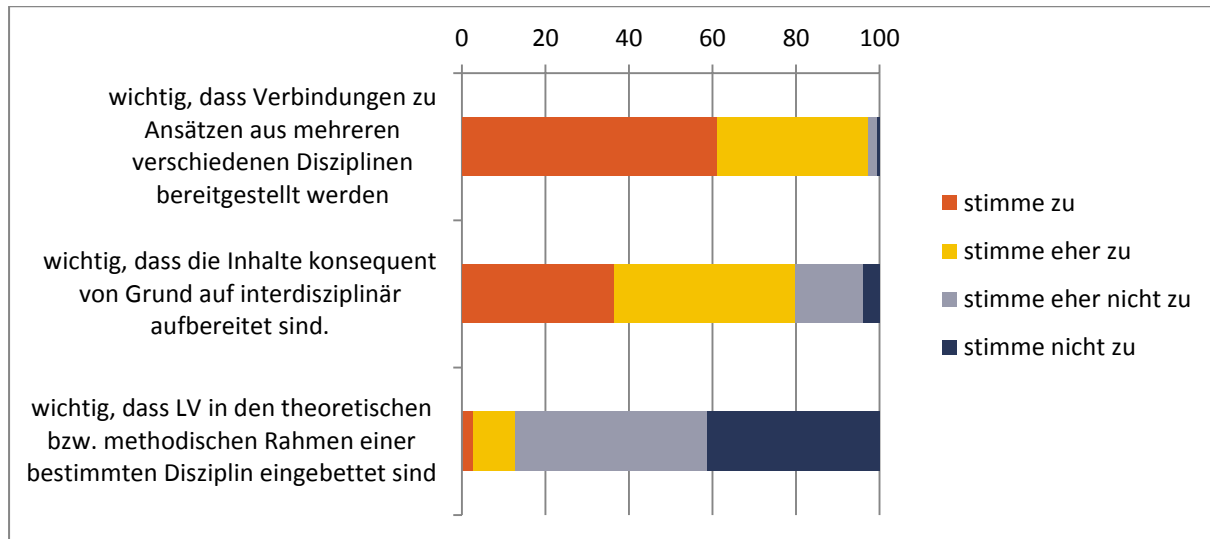


Diagramm 32: Interdisziplinarität – Konzeption. Prozentangaben; N=147-148 (je nach Item).

So wie die Lehrenden finden es auch die Studierenden am wichtigsten, dass Verbindungen zu Ansätzen aus verschiedenen Disziplinen hergestellt werden (insgesamt 97% Zustimmung). Auch eine von Grund auf interdisziplinäre Konzeption findet breite Befürwortung (insgesamt 80% Zustimmung); bei beiden Items ist die Zustimmung sogar höher als bei den Lehrenden.

Ein deutlicher Unterschied zeigt sich bei der Einbettung in einen disziplinären Rahmen: Diese finden die Studierenden überwiegend nicht wichtig: nur 13% stimmen dieser Aussage voll oder eher zu – bei den Lehrenden fand auch diese Aussage noch 64% positive Antworten!

Die Korrelationen zwischen den Items bringen (wie auch bei den Lehrenden) nur geringe Werte; es wurde also kein prinzipieller Gegensatz zwischen den einzelnen Aussagen wahrgenommen.

Bei dieser und bei der folgenden Frage wurde probeweise auch wieder überprüft, ob es Unterschiede im Antwortverhalten zwischen Gender-Master-Studierenden und denjenigen Studierenden gibt, die Lehrveranstaltungen einzeln oder als Modul absolvieren; Hier ließen sich aber keine Unterschiede ausmachen.

Eine zweite Frage zum Thema Interdisziplinarität bezog sich auf die Rolle von Interdisziplinarität in der Lehrsituation:

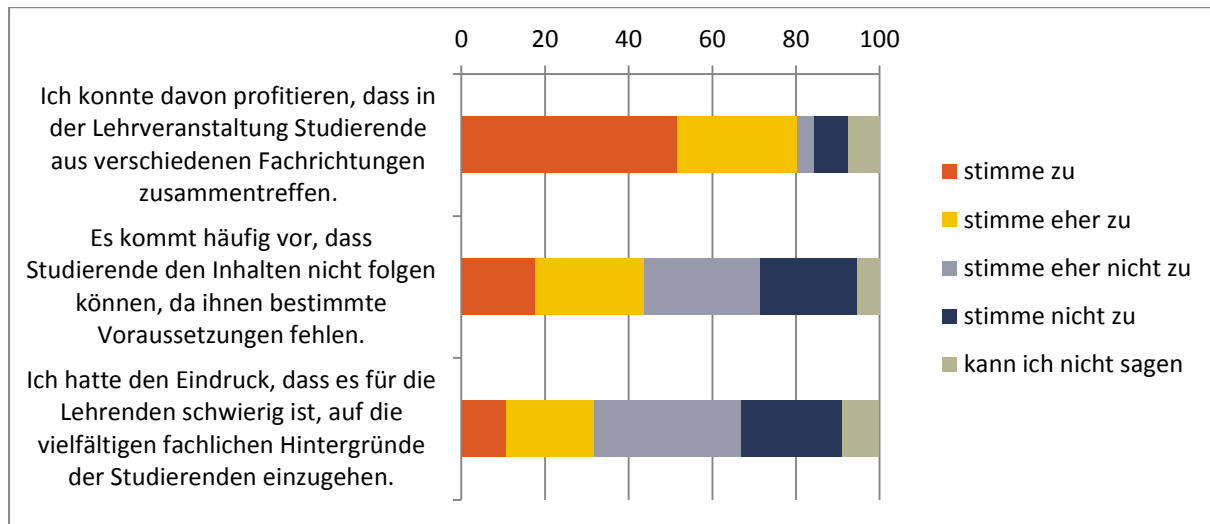


Diagramm 33: Interdisziplinarität – Lehrsituation. Prozentangaben; N=147-148 (je nach Item).

Die Studierenden geben mehrheitlich an, dass sie von einer interdisziplinären Lehrsituation profitieren (80% Zustimmung insgesamt). Dass Studierende häufig bestimmten Inhalten nicht folgen können, lehnt etwas mehr als die Hälfte der Befragten ab (51% Ablehnung, 44% Zustimmung, Rest „kann ich nicht sagen“). Auch die Aussage, dass eine interdisziplinäre Lehrsituation für die Lehrenden schwierig sei, wird mehrheitlich abgelehnt (59% Ablehnung, 32% Zustimmung).

Insgesamt bewerten auch bei diesem Thema die Studierenden Interdisziplinarität in der Lehre vorwiegend positiv.

2.2.10 Interdisziplinarität: qualitative Perspektiven

Auch die Studierenden konnten neben dieser geschlossenen Frage in einer offenen Antwortkategorie folgende Frage beantworten: „Wollen Sie noch etwas anmerken zum Thema Interdisziplinarität? Was haben Sie positiv erlebt, wo liegen für Sie Probleme und Herausforderungen?“. Insgesamt haben diese Frage 68 Studierende beantwortet.

Auch aus diesen Antworten konnten Kategorien gebildet werden. Dabei wurden, inhaltlich äquivalent zu den Analysen zum Themengebiet Interdisziplinarität bei den Lehrenden, Hauptkategorien mit jeweils zugehörigen Unterkategorien gebildet.¹¹

¹¹ Hauptkategorie „Positive Aussagen zu Interdisziplinarität in der Gender-Lehre“ mit den Unterkategorien „Positive Herausforderung“ und „ambivalente Herausforderung“; Hauptkategorie „Schwierigkeiten mit Interdisziplinarität in der Lehre“; Hauptkategorie „Ansätze zum guten Umgang mit Interdisziplinarität in der Gender-Lehre“ mit den Unterkategorien „Bestehendes Wissen der Studierenden nutzen“ und „Umgang mit der eigenen Fachsprache und Wissenschaftstraditionen“; Hauptkategorie „Wünsche für einen besseren Umgang mit Interdisziplinarität in der Lehre“ mit den Unterkategorien „Vorwissen der Studierenden ist erwünscht um eine gemeinsame Basis bauen zu können“ und „Tiefgang in die verschiedenen Disziplinen“.

Die Aussagen der Studierenden können kurz so zusammengefasst werden: Vor allem ist, so die Aussagen der Studierenden, bei der Verwendung der eigenen Fachsprache und Wissenschaftstradition darauf zu achten, dass die Studierenden davon nicht überfordert werden. Ein etwaiges Vorwissen von Studierenden ist wünschenswert (da auch die Diskussionsfähigkeit dadurch gesteigert werden kann) und soll auch in der Lehrveranstaltung genutzt werden. Die Studierenden wünschen sich jedoch neben einer breiten interdisziplinären Auffächerung der Theorien auch Tiefgang in einzelnen Theorien.

Eine detailliertere Betrachtung lassen die folgenden Kategorienbeschreibungen und beispielhaften Zitate zu.

2.2.10.1 Positive Aussagen zu Interdisziplinarität in der Gender-Lehre

Auch die Antworten der teilnehmenden Studierenden zeigen Großteils eine positive Stimmung zur Interdisziplinarität in der Lehre, weshalb diese Kategorie gebildet werden konnte. Interdisziplinarität wird als Bereicherung angesehen, auch weil schon gelernte Methoden weiterhin für die eigene Forschung benutzt werden können.

„Ich hatte bisher immer Raum_Möglichkeiten, meine bisher erlernten Methoden_Herangehensweisen weiterhin anzuwenden, was ich positiv erlebe. [...]“ (ID St_2)

„Ich habe es immer als sehr bereichernd und sehr positiv empfunden, durch die Gender- Lehrveranstaltungen einen so breiten Einblick in andere Disziplinen zu bekommen. Wichtig ist eine gute allgemeine Einführung zu Beginn der LV - das ist für die 'fach-internen' Studierenden wahrscheinlich obsolet und eine Wiederholung, in manchen LVs waren diese Studierenden aber zB von der ersten Einheit freigestellt.“ (ID St_14)

a) Positive Herausforderung

Diese Kategorie wurde aus Aussagen gebildet, in denen Interdisziplinarität zwar als Herausforderung gesehen wird, die jedoch positiv angenommen wird.

„Interdisziplinarität ist wertvoll, wenn Raum zur Diskussion und zum Wissensaustausch geschaffen wird. Bei reinem Frontalunterricht kann Interdisziplinarität zum Problem werden, weil bestimmtes Wissen vorausgesetzt wird, das ev. nicht bei allen Studierenden vorhanden ist.“ (ID St_159)

b) ambivalente Herausforderung

Eine weitere Kategorie konnte aus jenen Aussagen der Studierenden gebildet werden, welche Interdisziplinarität sowohl als positive als auch als negative beziehungsweise schwierige Herausforderung sehen.

„Einerseits waren die unterschiedlichen Disziplinen sehr interessant und man konnte verschiedene Perspektiven kennenlernen. Andererseits muss manchmal etliches wiederholt werden, damit alle auf ungefähr dem gleichen Wissensstand sein können. Dadurch kommt es manchmal dazu, dass dann die Zeit fehlt um sich mit dem Thema dann intensiver auseinandersetzen zu können.“ (ID St_36)

„Positiv: Einblick in unterschiedliche Forschungsansätze erhalten; raus aus der "Seifenblase" Negativ: einige Studierende setzen sich nur in die LV, um gegen Gender zu pöbeln; Vertiefung ist nicht möglich, weil nur kurzer oberflächlicher Einstieg in eine Disziplin“ (ID St_48)

2.2.10.2 Schwierigkeiten mit Interdisziplinarität in der Lehre

In dieser Kategorie wurden die offenen Antworten der Studierenden zusammengefasst, welche sich mit den Schwierigkeiten und Problemen der Interdisziplinarität in der Gender-Lehre auseinandersetzen.

„Es ist schwierig gemeinsam Inhalte zu erarbeiten, wenn Studierende aus unterschiedlichsten natur-, geistes- und sozialwissenschaftlichen Bachelor-Studien zum ersten Mal aufeinander treffen und nicht die gleiche fachliche "Sprache" sprechen. Es wäre wichtig, dass es am Beginn des Gender Studiums Einführungsvorlesungen zu Interdisziplinarität gibt.“ (ID St_5)

„Das Problem in der Interdisziplinarität sehe ich vor allem in der mangelnden Methodenkompetenz von Studierenden aus anderen Disziplinen, insbesondere, wenn Lehrveranstaltungen auch Teil des Studienplans der Herkunftsdisziplin der des Lehrenden sind und Studierende aus anderen Disziplinen bei Methoden-Aspekten etwas allein gelassen werden. Typisches Beispiel: Wissenschaftliches Schreiben und die Unterschiede dabei zwischen den Disziplinen als Hindernis für Seminararbeiten“ (ID St_91)

2.2.10.3 Ansätze zum guten Umgang mit Interdisziplinarität in der Gender-Lehre

Im folgenden Abschnitt werden jene Kategorien präsentiert, die zum Themenbereich „Ansätze zum guten Umgang mit Interdisziplinarität in der Lehre“ zusammengefasst werden können.

a) Bestehendes Wissen der Studierenden nutzen

Die Kategorie „Bestehendes Wissen des Studierenden nutzen“ beschreibt jene Aussagen der Studierenden, welche den Ansatz vertreten, dass Lehrende vermehrt bestehendes Vorwissen der Studierenden nutzen sollten.

„der Background der einzelnen Studierenden ist eine wertvolle Ressource, von der die Gender Studies sehr stark profitieren! es sollte jedoch Rücksicht darauf genommen werden, da es zB Kulturwissenschaftler/ innen schwer fällt, sozialwissenschaftliches Vokabular bzw. Methodik nachzuvollziehen etc.“ (ID St_29)

b) Umgang mit der eigenen Fachsprache und Wissenschaftstraditionen

Wie schon bei den teilnehmenden Lehrenden konnte auch bei den Antworten der Studierenden eine Kategorie zum Thema Fachsprache und Wissenschaftstradition gebildet werden. Diese Kategorie wurde aus Antworten gebildet, in denen argumentiert wird, dass Interdisziplinarität in der Lehre immer eine Herausforderung ist, da in den Lehrveranstaltungen verschiedene Wissenschaftstradition und damit einhergehend verschiedene Fachsprachen benutzt werden. Ein reflektierter Umgang damit wird von den Studierenden gefordert.

„Probleme bereiten das aufeinandertreffen verschiedener Fachsprachen (und generell der verwissenschaftlichte Sprachgebrauch, der den Personenkreis von Grund auf stark einschränkt) und die verschiedenen Wissenssphären/Horizonte, die sich in anderen Veranstaltungen kaum, wenn überhaupt, berühren allerdings können auch diese "Probleme" bis zu einem gewissen Grad fruchtbar gemacht werden, was in den Veranstaltungen oft demonstriert wird“ (ID St_84)

„Interdisziplinarität ist wertvoll, wenn Raum zur Diskussion und zum Wissensaustausch geschaffen wird. Bei reinem Frontalunterricht kann Interdisziplinarität zum Problem werden, weil bestimmtes Wissen vorausgesetzt wird, das ev. nicht bei allen Studierenden vorhanden ist.“ (ID St_159)

2.2.10.4 Wünsche für einen besseren Umgang mit Interdisziplinarität in der Lehre

In diesem Abschnitt werden Kategorien beschreiben, die zum Themenbereich „Wünsche für einen besseren Umgang mit Interdisziplinarität in der Lehre“ zusammengefasst werden konnten.

a) Vorwissen der Studierenden ist erwünscht um eine gemeinsame Basis bauen zu können

In dieser Kategorie wurden jene Aussagen der Studierenden zusammengefasst, die ein Vorwissen von Student_innen als wünschenswert sehen, da dies zur Bildung einer gemeinsamen Diskussionsbasis erforderlich ist.

„Durch das zusammenkommen vielfältiger Fachbereiche wird die breite Diskussion extrem interessant. Genau darin liegt aber auch die Problematik. So erwarten Vortragende aus speziellen Fachbereichen oft ein Basiswissen, dass man nicht mitbringt. Dieser Punkt sollte eventuell bei der Notenvergabe bzw. bei Prüfungen eine Rolle spielen.“ (ID St_20)

„Bestimmte theoretische Voraussetzungen sollten schon gegeben sein, um allen Teilnehmenden eine lehrreiche Veranstaltung bieten zu können.“ (ID St_146)

b) Tiefgang in die verschiedenen Disziplinen

Diese Kategorie wurde aus Aussagen der Studierenden gebildet, in denen kritisch bemerkt wird, dass Interdisziplinarität dazu führe, dass der disziplinäre Tiefgang verloren gehe.

„Positiv: unterschiedliche Einblicke. Negativ: auf anderen Instituten werden dann nur Gender- Basics vermittelt, die ich schon längst kenne - dafür sind für mich evtl. dort vorausgesetzte Theorien neu; manchmal hätte ich mehr in die Tiefe gehen gewünscht, was mehr nur Gender-Studies-LVen gebraucht hätte“ (ID St_88)

2.2.11 Kompetenzen, Praktische Anwendbarkeit: quantitative Ergebnisse

Als letzter Themenbereich zu Qualitätsaspekten in der Gender-Lehre wurden auch die Studierenden um eine Angabe dazu gebeten, ob sie die Vermittlung von verschiedenen Kompetenzen im Rahmen von Gender-Lehrveranstaltungen für wichtig halten:

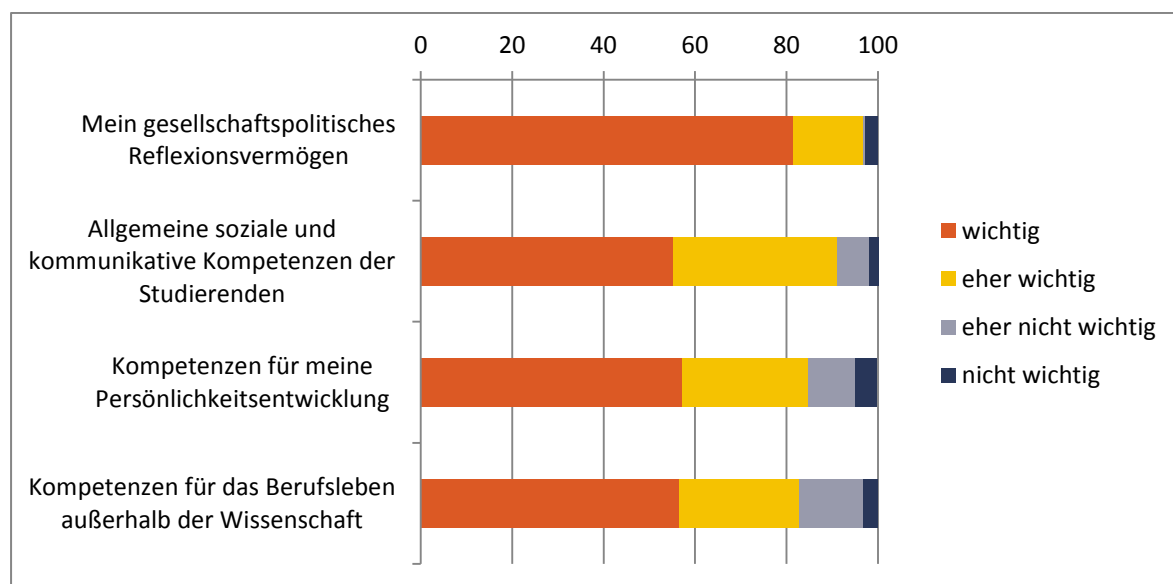


Diagramm 34: Kompetenzen. Prozentangaben; N=145-146 (je nach Item).

Bei dieser Frage wurden von den Studierenden alle genannten Kompetenzen für wichtig gehalten: Alle Items haben Werte von über 50% bei der Antwortmöglichkeit „wichtig“. Ganz vorne steht das gesellschaftspolitische Reflexionsvermögen (97% wichtig oder eher wichtig), aber auch die anderen Items werden von 80-90% der Befragten für wichtig oder eher wichtig gehalten.

Der Aussage, dass praktische Anwendbarkeit generell nicht wichtig sei, stimmen nur 26% zu.¹²

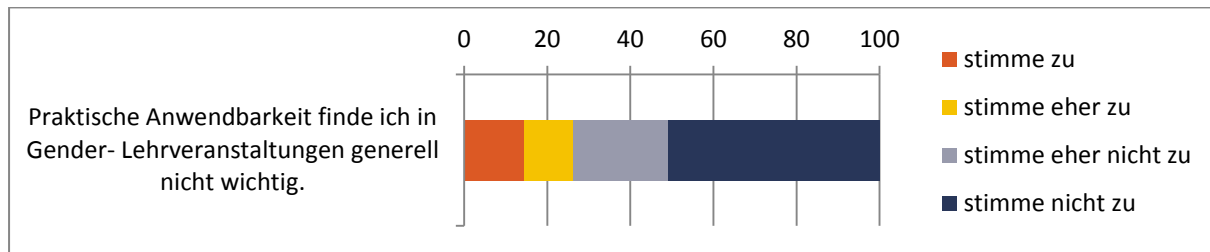


Diagramm 35: Praktische Anwendbarkeit nicht wichtig. Prozentangaben; N=145.

2.2.12 Kompetenzen, Praktische Anwendbarkeit: qualitative Perspektive

Auch der Fragebogen der Studierenden gab den Teilnehmer_innen die Möglichkeit, in einer offenen Antwortkategorie weitere Anwendungsbereiche, die in ihren Augen von Wichtigkeit sind, zu benennen.¹³

Die hier erhobenen 29 Antworten wurden in Blöcke geclustert, die inhaltlich als Erweiterung der in der geschlossenen Frage vorgegebenen Antwortmöglichkeiten interpretiert werden können: „gesellschaftspolitisches Reflexionsvermögen“; „Allgemeine soziale und kommunikative Kompetenzen der Studierenden“; „Universität ist keine Ausbildungsstätte“ und „Raus aus der Gender-Blase – Praxisbezug des Gelernten“.

2.2.12.1 Gesellschaftspolitisches Reflexionsvermögen

Diese erste Kategorie konnte aus jenen Antworten gebildet werden, die die in der geschlossenen Frage vorgegebene Antwort „Mein gesellschaftspolitisches Reflexionsvermögen“ vertiefen. Dabei konnten zwei Unterkategorien geformt werden: „Aktionistische, politische Arbeit“ und „Niederschwellige Weitergabe von Gender-Themen“

a) Aktionistische, politische Arbeit

Als ein mögliches Anwendungsgebiet sehen die Studierenden aktionistische und politische Arbeit.

„Als praktischen Anwendungsbereich darf auch nicht eine gewisse politische Ebene vergessen werden. Viele Entscheidungen diesbezüglich finden ja auch auf kommunaler Ebene statt - welche dann direkt verschiedene Einrichtungen (=mögliche Arbeitsplätze für Absolvent_innen) beeinflussen können.“ (ID St_7)

„konkrete politische Forderungen formulieren können“ (ID St_88)

¹² Bei den Lehrenden ist dieser Wert mit 40% doch deutlich höher; da die Frage im Lehrenden-Fragebogen aber anders formuliert wurde (siehe oben), sind diese Werte nicht wirklich miteinander vergleichbar.

¹³ „Ich finde andere Anwendungsbereiche wichtig, und zwar:“

b) Niederschwellige Weitergabe von Gender Themen und Theorien

Diese Kategorie wurde aus Aussagen gebildet, in denen argumentiert wird, dass eine wichtige Kompetenz, welche in den Gender Studies vermittelt werden soll, die Fähigkeit einer niederschwelligen Weitergabe von Gender Themen und Theorien sei.

„Die Fähigkeit, Inhalte der Gender Studies so zu vermitteln, dass auch Menschen, die nicht studieren/studiert haben sie verstehen können. Ansonsten droht die klassische akademische Versumpfung.“ (ID St_246)

„Vermittlung von Theorien in unterschiedlichen Bereichen“ (ID St_88)

2.2.12.2 Allgemeine soziale, kommunikative und persönliche Kompetenzen der Studierenden

Jene Aussagen der Studierenden, welche sich mit den Themen der sozialen, persönlichen und kommunikativen Kompetenzen auseinandersetzen, wurden in diese Kategorie zusammengefasst. Damit vertiefen diese Aussagen die in der geschlossenen Frage vorgegebene Antwortmöglichkeiten „allgemeine soziale und kommunikative Kompetenzen“ und „Kompetenzen für meine Persönlichkeitsentwicklung“.

„Soziales Verhalten und Kommunikation in der Gesellschaft, selbstkritische Perspektiven einnehmen und reflektiert dem eigenen Verhalten gegenüber sein“ (ID St_38)

„Argumentationstraining Politik-Praxisbeispiele ermöglichen ein besseres Verständnis. Gender Theorien sind häufig komplexe Konstrukte, die erst mit Anwendungsbeispielen verständlich werden.“ (ID St_28)

2.2.12.3 Universität ist keine Ausbildungsstätte

Wie bei den Lehrenden gab es auch bei den Student_innen bezüglich der letzten vorgegeben Antwortkategorie „Kompetenzen für das Berufsleben außerhalb der Wissenschaft“ in den offenen Antworten Aussagen, in denen sich gegen das Konzept der Universität als Ausbildungsstätte gestellt wird.

„Ich verstehe ein Gender Studium nicht als Berufsausbildung, das sich der kapitalistischen Arbeitskraft-Verwertungslogik zu unterwerfen hat.“ (ID St_161)

2.2.12.4 Raus aus der Gender-Blase – Praxisbezug des Gelernten

Diese Kategorie wurde aus Aussagen gebildet, in denen die Praxisumsetzung des Gelernten relevant gemacht wird. Es ist laut den Aussagen der Studierenden wichtig, nicht in einer wissenschaftlichen Gender-Blase zu bleiben.

„Wie sollen denn alte Rollenbilder und Stereotypen erkannt werden, wenn man das Erlernte nicht anwenden kann?“ (ID St_115)

„Wir wollen ja nicht in einer akademischen Gender-Blase ohne jegliche außeruniversitär. Anwendungsbereiche leben.“ (ID St_136)

3 Zusammenfassung

Welche Qualitätsaspekte sind Lehrenden und Studierenden aus dem Bereich der Gender Studies in Österreich wichtig? Wo werden Probleme gesehen und was beurteilen diese Gruppen als positiv? Diesen Fragen ging – auf Initiative der Arbeitsgruppe „Qualitätsdiskussion in den Gender Studies“ der Österreichischen Gesellschaft für Geschlechterforschung – die vorliegende Fragebogenstudie nach.

Dazu wurde ein Online-Fragebogen an verschiedenen österreichischen Universitäten ausgesandt, der von insgesamt 95 Lehrenden und 182 Studierenden beantwortet wurde. Der Fragebogen enthielt sowohl geschlossene als auch offene Fragen zu unterschiedlichen Themenbereichen – von der inhaltlichen Abgrenzung und der Rolle eines Kanons über Fragen von Verbindungen zwischen Lehrveranstaltungen und dem Umgang mit Leistungskontrolle bis zur Diskussion über kritische, interdisziplinäre bzw. kompetenzorientierte Ausrichtung von Gender-Lehre.

Die Befragung erreichte Lehrende und Studierende an acht österreichischen Universitäten, wobei die Uni Wien insgesamt am stärksten vertreten ist. Die meisten der Befragten ordneten sich selbst den Wissenschaftsbereichen Geisteswissenschaften bzw. Sozialwissenschaften zu; erreicht wurden aber auch Lehrende und Studierende aus anderen Bereichen – von den Rechtswissenschaften bis zu künstlerischen Fächern. Bei der Frage nach dem Geschlecht wählten nicht ganz drei Viertel der Befragten die Antwortoption ‚weiblich‘, der Rest wählte zu gleichen Teilen ‚männlich‘ bzw. machte eine andere oder keine Angabe.

Die erste Frage sowohl an Studierende als auch an Lehrende war sehr allgemein gehalten: *„Wir wollen erheben, welche Aspekte aus Sicht der Lehrenden/der Studierenden gute Gender-Lehre ausmachen. Dazu wollen wir Sie nun anfangs bitten, ganz allgemein zu beschreiben: Wenn Sie an eine gute Lehrveranstaltung aus den Gender Studies denken – was zeichnet diese aus?“* Hier zeigte die Auswertung zunächst die Vielfalt und Breite an Aspekten – von der inhaltlichen Gestaltung über Fragen der Lehrveranstaltungsgestaltung und des Umgangs zwischen Studierenden und Lehrenden bis hin zu Rahmenbedingungen der Lehre. Sowohl Lehrende als auch Studierende sehen die Vermittlung von Gender Theorien als zentralen Inhalt von Lehrveranstaltungen, jedoch soll der Begriff Gender breiter gedacht werden; es sollen nicht nur „Frauthemen“ besprochen werden. Manche Studierende problematisieren in Bezug auf die Inhalte von Lehrveranstaltungen die Vermittlung von „einem Feminismus“. Die Förderung von kritischem Denken, sowohl auf gesellschaftspolitischer Ebene als auch im Bereich der Wissenschaftskritik wird sowohl von Studierenden als auch von Lehrenden als wichtiger Inhalt der Gender-Lehre gesehen. Außerdem wird Interdisziplinarität sowohl von Studierenden und Lehrenden als wegweisend in der Ausrichtung der Lehre angesehen. Außerdem erachten die Lehrenden und Studierenden die Vermittlung eines Repertoires an verschiedenen Methoden als zentralen Inhalt in Gender-Lehrveranstaltungen. Neben diesen inhaltlichen Aspekten machen sowohl Lehrende als auch Studierende verschiedene Aspekte zur Gestaltung und den Rahmenbedingungen von Lehrveranstaltungen relevant.

Nach diesem offenen Einstieg wurde nach verschiedenen thematischen Aspekten spezifisch gefragt; diese Ergebnisse lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

Bei einigen Themenbereichen finden sich in den quantitativen Auswertungen sehr deutliche Ergebnisse, die sowohl für die Lehrenden als auch für die Studierenden gelten: Dass eine kritische Orientierung für Gender-Lehrveranstaltungen wichtig ist, findet fast ungeteilte volle Zustimmung – sowohl für gesellschaftspolitische

Kritik als auch für Wissenschaftskritik. Ähnliches gilt für Kompetenzorientierung: dass Gender-Lehrveranstaltungen Kompetenzen vermitteln sollen, geben die große Mehrheit der Lehrenden wie auch der Studierenden an – vom gesellschaftspolitischen Reflexionsvermögen mit der höchsten Zustimmung über persönliche Kompetenzen bis hin zu berufsrelevanten Kompetenzen, die immer noch um die 80% Zustimmung erhalten. Auch die qualitativen Analysen der offenen Fragen zum Themengebiet „Kompetenzen und praktische Anwendbarkeit“ deuten darauf hin, dass sich hier Studierende und Lehrende weitgehend einig sind, wobei eine Vielzahl der Aussagen als Erweiterung der im geschlossenen Teil der Frage vorgegebenen Antwortkategorien interpretiert werden kann. Im Rahmen der qualitativen Analysen konnte allerdings auch eine Kategorie gebildet werden, in der Aussagen zusammengefasst wurden, die klar argumentieren, dass eine Universität keine Ausbildungsstätte sein soll; diese Aussagen waren sowohl im Material aus der Studierendenbefragung als auch in jenem der Lehrendenbefragung präsent. Außerdem konnte aus den Antworten der Lehrenden die Kategorie „Eigenverantwortlichkeit der Studierenden“ gebildet werden. Aus den Antworten der Studierenden konnte außerdem eine Kategorie gebildet werden, die aus Aussagen besteht, in denen gefordert wird, dass Gender-Lehre nicht in einer wissenschaftlichen Gender-Blase verbleiben soll.

Auch interdisziplinäre Verbindungen gelten, darauf deuten die quantitativen Ergebnisse hin, für fast alle Befragten als wichtig; hier ist allerdings die Einstellung bei den Studierenden noch deutlicher, während die Lehrenden in größerem Ausmaß auch für eine Einbettung in einen disziplinären Rahmen plädieren. Aus den qualitativen Analysen der offenen Antworten geht hervor, dass Studierende wie Lehrende Interdisziplinarität in den Gender-Lehrveranstaltungen als Herausforderung sehen, die jedoch sowohl positiv als auch negativ ausgelegt werden kann. Jedenfalls sollte, so legen die offenen Antworten nahe, auf eine die verschiedenen disziplinären Hintergründe der Studierenden wertschätzende Diskussionskultur geachtet werden. Dazu soll auf eine reflektierte Verwendung der eigenen Fachsprache geachtet werden.

Die quantitativen Ergebnisse zur Frage, ob und wie sehr ein Gender-Bezug in Lehrveranstaltungen im Zentrum stehen soll, deuten darauf hin, dass die Lehrenden relativ stark dafür plädieren, dass ein Gender-Bezug vorhanden sein muss. Bei den Studierenden ist der Anteil an jenen größer, die finden, dass Lehrveranstaltungen im Rahmen von Gender-Studies auch ohne direkten oder expliziten Gender-Bezug auskommen können. Aus den qualitativen Analysen geht hervor, dass sowohl Studierende als auch Lehrende die Vermittlung von Grundlagen der Gender Studies, historischen Aspekten und der Verwobenheit der Kategorie Gender mit anderen gesellschaftlichen Kategorien als zentrale Inhalte in Lehrveranstaltungen ansehen. Einen weiteren zentralen Inhalt sehen hier sowohl Studierende als auch Lehrende in Eurozentrismus- und Wissenschaftskritik. Im Unterschied zu den Lehrenden gehen hier aus den Antworten der Studierenden mehrere spezifische theoretische Konzepte und Themen hervor, welche sie in der Gender-Lehre vertreten sehen wollen. Außerdem machen die Studierenden Anforderungen an die Lehrenden der Gender Studies relevant.

Beim Thema der Verbindung zwischen verschiedenen Gender-Lehrveranstaltungen zeigen die quantitativen Analysen unterschiedliche Meinungen von Studierenden und Lehrenden: Relativ viele Lehrende (ca. 70%) geben an, dass sie die Studierenden dabei zu unterstützen versuchen – von Seiten der Studierenden nehmen das nur etwa die Hälfte der Befragten so wahr. Umgekehrt geben viele Studierende an, dass sie ein solches Herstellen von Verbindungen zwischen Gender-Lehrveranstaltungen als ihre eigene Aufgabe sehen (ca. 80%), während ihnen die Lehrenden diese Aufgabe zu einem geringeren Anteil (ca. 60%) zuschreiben. Beim Themenbereich der Leistungskontrolle geben sowohl bei den Lehrenden als auch bei den Studierenden etwa 70% an, dass festgelegte, für alle geltende Anforderungen wichtig sind. Dass umgekehrt für Gender

Studies nicht die konventionellen Methoden der Leistungskontrolle gelten sollten, geben etwa 30 Prozent der Lehrenden und fast 50% der Studierenden an.

Die quantitativen Analysen deuten außerdem auf eine deutliche Zweiteilung der Meinungen zum Themenbereich ‚Kanon‘ hin: Sowohl bei den Lehrenden als auch bei den Studierenden sind jeweils etwa 50% der Meinung, dass es einen Kanon für die Gender Studies gebe, ebenfalls etwa 50% stimmen umgekehrt der Aussage zu, dass man im Bereich der Gender Studies nicht von einem Kanon sprechen könne. Auch bei der Frage der Vermittlung in der Lehre zeigt sich eine ähnliche Teilung: Ein Teil der Lehrenden (ca. 60%) gibt an, einen Kanon vermitteln zu wollen, ein anderer (ca. 40%), dass Kanon keine Rolle spiele. Die Wahrnehmung der Studierenden zeigt hier auch ein ähnliches Bild – allerdings mit einer leichten Verschiebung: Fast 70% gaben an, dass ein Kanon vermittelt wurde, während nur etwa 25% der Meinung waren, dass gar kein Bezug auf einen Kanon genommen wurde. Diese Zweiteilung spiegelt sich auch in den offenen Antworten der Teilnehmer_innen zu dieser Frage wieder: Die Antworten sowohl von Studierenden als auch Lehrenden zeigen dabei deutlich unterschiedliche Argumentationsweisen: Einige argumentieren „Ja, es gibt einen (impliziten) Kanon / Es wird ein (impliziten) Kanon vermittelt“, andere wiederum sind der Ansicht, dass es keinen Kanon, aber bestimmte Grundlagentexte in den Gender Studies gibt.