

Gender Mainstreaming in der Umweltbildung – Erfolge und Defizite auf dem Weg zur Nachhaltigkeit

Christine Katz, Universität Lüneburg

Vortrag anlässlich des Workshops „High Noon: Frauen, Männer und Naturschutz“ am 30.10.2007 an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz

I. Hintergrund

Auch die Bildungsprozesse zu Natur- oder Umweltthemen sind, wie jede soziale Lehr/ Lernsituation, als vergeschlechtlicht anzusehen. Dies zu (er)kennen und zu berücksichtigen ist eine wesentliche Voraussetzung für eine erfolgreiche Umwelt-/Naturbildungsarbeit. Bei Überlegungen dazu, was Geschlechterverhältnisse, Umweltbildung und Nachhaltige Entwicklung miteinander verbindet, rücken zuvorderst zwei Probleme in den Blick:

1. Umweltthemen sind männerdominiert

Dass die naturbezogene Bildung eine Besonderheit in Bildungskontexten darstellt, hat etwas mit dem Vermittlungsgegenstand Natur und der Generierung von Wissen über ihn sowie seiner erkenntnistheoretischen Konzeption zu tun.

Umweltthemen werden i.d.R. stark naturwissenschaftsbezogen transportiert. Das hängt unter anderem damit zusammen, dass diejenigen, die professionell damit befasst sind, also die Umweltbildner/innen, häufig einen natur-/umweltwissenschaftlichen Ausbildungshintergrund besitzen. An den Prinzipien von Natur- und Umweltwissenschaften wird jedoch aus vielerlei Gründen z.B. von Seiten der Wissenschaftstheorie, Teilen der Soziologie und von Geschlechterforschern/innen aber auch von einigen Naturwissenschaftlern selbst (z.B. in Dürr 1991) Kritik geübt. Kritisiert wird bspw., dass im Rahmen der Naturkonstitution und in der Analyse krisenhafter Phänomene und ihrer Ursachen die sozialen Bezüge kaum Berücksichtigung fänden, dass die Beschreibung/ Erklärung von Natur nahezu ausschließlich faktenorientiert erfolge und als unumstößliches Tatsachenwissen, weil wertneutral, objektiv, universell und ewig gültig, vermittelt würde (Scheich und Schultz 1987, Scheich 1993). Damit korrespondiere entsprechend eine Abspaltung jeglicher Empathie, Intuition und gesellschaftlicher Belange als nicht dazugehörig (Katz 2006, Schiebinger 2000).

Nicht zuletzt deswegen stellen Natur- und Umweltwissenschaften und die sich darauf beziehenden Berufsfelder Bereiche dar, in denen Männer dominieren, wie insbesondere in der Physik, der Klimaforschung oder in ingenieur-technischen Feldern (Krais 1999, Wiesner 2002, Gieseke und Stipproweit 2000, GEW-Genderreport 2004). Diese Aufspaltung in offenbar geschlechterseparierende Interessensgebiete findet bereits in der Schule statt, festigt sich in der Phase der Ausbildung und verstetigt sich in der Berufswahl und der Verteilung auf Arbeitsstellen (GEW-Genderreport 2004). Laut OECD (2002) befinden sich in Deutschland unter den Studierenden der Naturwissenschaften insgesamt (inklusive Biologie, wo der Frauenanteil mittlerweile über 50% liegt!) 13% (Schinzel 2004).

Aus neueren Studien im Auftrag des Deutschen Naturschutzrings e.V. (DNR) ist bekannt, dass selbst bei den Natur- und Umweltschutzorganisationen mehrheitlich Männer in den Führungsetagen sitzen und offensichtlich auch eine naturwissenschaftlich geprägte, „kulturell männliche“ Sicht auf die Natur- und Umweltproblematik und die Ansätze zu ihrer Bewältigung überwiegt (Brouns et al. 2003, Fischer et al. 2006).

2. Gender und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) – Warum brauchen wir auch das noch?!

Sowohl die bereits erwähnte Studie des DNR zu den Hindernissen, Potenzialen und Voraussetzungen, Genderaspekte und Gender Mainstreaming Prozesse in der Natur- und Umweltschutzarbeit von Nichtregierungsorganisationen zu etablieren, als auch eine

bundesweite Erhebung zum Status Quo der Waldpädagogik in forstlichen Institutionen machten deutlich, dass sich die zuständigen Akteure mehrteilig überfordert fühlen, ihre Bildungsarbeit auf Genderbezüge und nachhaltige Entwicklung hin zu orientieren (Katz und Thiem 2008, Katz und Mayer 2007). Als Hauptgründe werden dafür angegeben, dass zu wenig Hintergrund-, Basis- und Praxiswissen darüber vorhanden und zu wenig an Zeit, Geld und Personal verfügbar sei, um diese Querschnittsaufgaben effektiv bewältigen zu können. Auch halten viele den Anspruch, die bisherige Umweltbildung, die für sie per se weiterhin sinnvoll und richtig ist, in Richtung BNE weiterzuentwickeln, für unangemessen. Manche vertreten die Ansicht, mit ihrer Umweltbildungsarbeit sowieso und schon lange BNE zu betreiben.

De facto gibt es jedoch durchaus beachtliche Unterschiede zwischen dem, was Bildung für nachhaltige Entwicklung will, und der klassischen Umweltbildung. So stellt eine an Nachhaltigkeit orientierte Bildung weniger den Gegenstand – das Wissen um die Naturressourcen, die Vermittlung von Naturzusammenhängen und das Verständnis für Umweltprobleme - als vielmehr die Person mit ihren Fähigkeiten und den damit verbundenen Möglichkeiten, sich die Welt zu gestalten, in den Mittelpunkt. Bildungsprozesse daran auszurichten, verlangt entsprechende Reflexionsarbeit und Kenntnisse darüber, was die Personen an Fertigkeiten benötigen, um sich mit den globalen Problemen der Zukunftssicherung aktiv auseinanderzusetzen.

Hintergrundinformation:

Konzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)

- die **inhaltliche Ebene**: *Ökologische, ökonomische und soziale Aspekte sollen gleichberechtigt in die Bildungsinhalte integriert sowie ihr Verhältnis zueinander thematisiert werden (Zusammenhangswissen, Prozessverständnisse).*
- das **Verständnis des Lernprozesses**: *Ziel ist eine Abkehr von der frontalen Arbeitsweise der Wissensvermittlung hin zu einer Lernform, die auf partizipativen Ansätzen beruht und damit die Menschen in die Lage versetzt, sich an demokratischen Prozessen aktiv zu beteiligen (Teamfähigkeit, Empathie).*
- die **Zielsetzung**: *Nicht mehr nur die zu schützende Natur wird als Bildungsziel thematisiert, sondern der Mensch und sein Verhältnis zur Natur stehen im Mittelpunkt (Handlungs- und Gestaltungskompetenz).*

Trotz relativ gleichberechtigter Zugangsmöglichkeiten zur grundständigen Bildung sind auch in Deutschland die Verhältnisse keineswegs frei von diskriminierenden Faktoren. Unser Bildungssystem fördert die Tradierung des geschlechtersegregierten Arbeitsmarktes auf allen institutionellen Ebenen des lebenslangen Lernens. Die Daten aus dem GEW-Genderreport 2004 zeigen auf, dass es sich dabei um strukturelle Probleme handelt, die sich vom Kindergarten bis hin zum Übergang in den Beruf bemerkbar machen.

Die aktuellen Diskussionen, die Jungen zu den neuen Verlierern und Benachteiligten des Bildungssystems erklären, weisen auch darauf hin, dass Bildung für eine Neuausrichtung „männlicher Leitbilder“ nicht mehr funktional ist. Bspw. sind an den Hauptschulen 57% Jungen gegenüber einem Anteil von 56.5% an Mädchen in Gymnasien. Mädchen realisieren in der schulischen Ausbildung demnach zwar einen Niveaувorsprung. Den können sie jedoch im weiteren Karriereverlauf nicht halten. Im Hochschulbereich zeigt sich dies in einer sichtbaren Abnahme im Frauenanteil von der Promotion (36.4%) über die Habilitation (22%) bis hin zum Anteil an Leitungspositionen (14.6%).

Auf der anderen Seite verändern sich die Anforderungen an die Gesellschaft und damit an jede/n Einzelne/n und fordern soziale Kompetenzen, die auf unserer Normen- und Werteskala als weich und weiblich, vor allem als in den Zuständigkeitsbereich der Frauen zugehörig verstanden werden (Mayer und Katz 2008).

Die Voraussetzungen, die Orientierungen, die Zugangsmöglichkeiten und Karrierechancen sowie die Verteilung von Frauen/ Mädchen und Männern/ Jungen innerhalb des Bildungssystems sind also ungleich und nicht gerecht. Zu verstehen, wie und wodurch

dieserart Verhältnisse zustande kommen und verfestigt werden ist eine Grundbedingung dafür, Geschlechtergerechtigkeit und damit die Qualität von Bildungsprozessen weiterzuentwickeln, um nachhaltige Entwicklung verwirklichen zu können.

II. Rechtliche Maßnahmen zur Umsetzung von Geschlechtergerechtigkeit

In Deutschland und EU-weit existiert mittlerweile eine Reihe rechtlicher Maßnahmen, um mehr Geschlechtergerechtigkeit zu erreichen. So enthalten zahlreiche Vorgaben auf Bundes- (z.B. Koalitionsvereinbarung u. a. mit der Verpflichtung zu Gender Mainstreaming, Bundesgleichstellungsgesetz 2001) und EU-Ebene (z.B. Amsterdamer Vertrag) gleichstellungspolitische Ziele.

Gender Mainstreaming (GM)

- Top-Down Ansatz / Prinzip zur (Um-)Gestaltung von Geschlechterverhältnissen in Organisationen;
- 1997 im Amsterdamer Vertrag als für die Mitgliedstaaten verpflichtendes Instrument zur Realisierung der Gleichstellung von Männern und Frauen verankert;
- Im Juni 1999 von der Bundesregierung als Leitprinzip mit dem Kabinettsbeschluss verabschiedet;
- zielt darauf ab, Strukturen, Prozesse, Entscheidungen und Maßnahmen in allen Bereichen und auf allen Ebenen der Politik und der öffentlichen Verwaltung auf Geschlechteraspekte hin zu prüfen und geschlechtergerecht (um-) zu gestalten.

GM beinhaltet **strukturelle Aspekte der Geschlechtergerechtigkeit** zwischen Frauen und Männern. Es geht aber auch um **Inhalte**, d.h. um die Frage von geschlechtlich geprägten (codierten, markierten) Sichtweisen bzw. inhaltlichen Schwerpunktsetzungen, die dazu beitragen, dass wir viele unserer Themen und Fragestellungen aus einer einseitigen, weil männlichen vollerebiografischen und als Norm geltenden Perspektive betrachten, sei es z.B. bzgl. dem gesellschaftlichen Verständnis und der Gestaltung von Mobilität, Arbeit oder Natur- und Umweltschutz.

Geschlechtergerechtigkeit ist auch als ein zentraler Bestandteil in der globalen Nachhaltigkeitsstrategie verankert. So ist im Leitbild der nachhaltigen Entwicklung, wie es seit der UNCED-Konferenz in Rio 1992 durch zahlreiche UN-Konventionen und insbesondere die Agenda 21 verkörpert wird, die Gerechtigkeit zwischen den Geschlechtern als eine wesentliche, alle politischen Entscheidungs- und Handlungsebenen betreffende und für die Realisierung von Nachhaltigkeit voraussetzungsreiche Zielvorgabe formuliert (siehe insbesondere Kapitel 24 der Agenda 21).

Darüber hinaus gibt es inzwischen zahlreiche internationale Vereinbarungen, in denen explizit darauf hingewiesen wird, dass Geschlechtergerechtigkeit als ein entscheidender Faktor bei der Gestaltung und Qualitätsentwicklung von Bildungsprozessen mitzudenken ist (WEF 2000). Bspw. hat die UNESCO (2005) die Gleichberechtigung der Geschlechter im „Draft International Implementation Scheme“ für die UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung als zentral für die nachhaltige Entwicklung und für Bildungs- und Erziehungsprozesse benannt. Es ist entsprechend das erste der Dakar-Ziele „Bildung für alle“.

(UNESCO 2005: S. 19, nach Rohrbach 2005: S. 2). Auch die Ökonomische Kommission für Europa hat in der im März 2005 veröffentlichten Strategie für die Umsetzung der Dekadeziele Gender als zentrales Thema und Geschlechtergerechtigkeit als ein Schlüsselziel beschrieben (UNECE 2005, S. 4).

Im bundesdeutschen Diskurs zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, insbesondere in den diesbezüglichen offiziellen umsetzungsorientierten Dokumenten findet sich jedoch keinerlei Hinweise auf die Notwendigkeit, Chancengleichheit und Geschlechtergerechtigkeit zu verwirklichen (Rohrbach 2005). Im Gegenteil zeigt sich eine Erosion des Geschlechtergerechtigkeitsanspruches aus internationalen Vereinbarungen:

- Bereits im „Orientierungsrahmen Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ (BLK 1998) fehlte eine Konkretisierung der Thematik Geschlechtergerechtigkeit für die BNE.

- In der stark rezipierten Publikation de Haans „Die Kernthemen der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ (2002) werden als Kernthemen der sozialen Säule Gerechtigkeitskonzeptionen genannt, ohne auf die zwischen den Geschlechtern hinzuweisen.
- Im „Bericht der Bundesregierung zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ (BMBF 2002) wird unter dem Kap. „Internationale Einbindung/EU“ auf die verschiedenen Verbindungen von BNE zu UN- und anderen internationalen Aktivitäten für Geschlechtergerechtigkeit hingewiesen, allerdings ohne Rückbeziehung auf die eigene deutsche Politik.
- In der Hamburger Erklärung „Nachhaltigkeit lernen“ (2003) der deutschen UNESCO-Kommission wurde weder Gender Mainstreaming gefordert noch Geschlechtergerechtigkeit als ein Thema eingebracht.
- Geschlechtergerechtigkeit als Ziel und/oder Gender Mainstreaming als Querschnittsaufgabe wird im Nationalen Aktionsplan für Deutschland (2005) nicht erwähnt.

Im deutschen Prozess zur Umsetzung von BNE ist Gender Mainstreaming also nicht angelegt. Abgesehen davon, dass damit international getroffene politische Vereinbarungen nicht eingelöst werden, erscheint es inhaltlich insofern bedauerlich, weil die dort als Bildungsziele formulierten Gestaltungskompetenzen (z.B. Sozialkompetenz, Empathiefähigkeit) auf geschlechterkodierte Sozialisationsmuster verweisen.

Die geschlechterbezogene Bildungs- und Koedukationsforschung hat seit den 1970er Jahren an vielen Stellen sichtbar gemacht, welche enorme Bedeutung „Geschlecht“ in diesem Kontext zufällt und wie wenig geschlechtergerecht bzw. gendersensibel Bildungsarbeit in den meisten Fällen bis heute ausgerichtet ist (vgl. Gentner 2001, Rauw et al. 2001, Krug et al. 2000, Derichs-Kunstmann 2000). Entsprechend überrascht es nicht, dass diese Kenntnisse bislang für die Programmatik einer BNE oder einer Bildung, die sich mit Natur und Umwelt als Vermittlungsgegenstand bzw. als räumlicher Kategorie befasst, kaum reflektiert werden.

Was ist eigentlich gender, gendersensibel ?

Auch in unserer Gesellschaft existieren teilweise noch immer recht starre Vorstellungen davon, wie Frauen/ Mädchen und Männer/ Jungen sein sollen, was Weiblichkeit und Männlichkeit ausmacht und was in den weiblichen und den männlichen Zuständigkeits- bzw. Aufgabenbereich fällt. Diese Geschlechterverhältnisse sind Teil des symbolischen Systems unserer Kultur und der Machtstrukturen unserer Gesellschaft (Hagemann-White 2005). Denn so verschieden unsere sozialen Lebensweisen sind, so re-produzieren sich auch die Geschlechterverhältnisse darin unterschiedlich und wir in ihnen je individuell unsere „Geschlechtlichkeiten“ (Mayer und Katz 2008). Diese Unterschiedlichkeit im Rollenbild ist uns meist nicht bewusst, insbesondere nicht, dass sie unterschiedliche gesellschaftliche Folgen nach sich zieht. Die Folgen zeigen sich vor allem dann, wenn die gesellschaftlichen Erwartungen an das Rollenverhalten nicht erfüllt werden, wenn jemand sich völlig verschieden dazu verhält, seine/ ihre Geschlechterrolle kreuzt, z.B. die laut auftretende, massiv die eigenen (Karriere-)Interessen verfolgende Frau, oder der offen Gefühle zeigende Mann. Wir sind in der Regel bemüht, solcherart Irritationen zu vermeiden und unserem Geschlechterbild zu entsprechen. Die existierenden Unterschiede sind keine wesensförmigen, haben wenig mit Biologie zu tun, sondern sind sozialisationsbedingt, werden kulturell hergestellt und sind damit gestalt- und veränderbar. Trotz durchaus (auch) sichtbarer Annäherung im Rollenverständnis und in den Lebensweisen leben Männer und Frauen weiterhin mehrheitlich in verschiedenen Alltagswirklichkeiten. So sind Frauen immer noch überwiegend diejenigen, die für Haushalt, Kindererziehung und Fürsorgepflichten zuständig sind. Die Lebensrealität der meisten Männer hingegen ist weiterhin bestimmt von einer Ausrichtung an dem Modell der Vollerwerbstätigkeit. So arbeiten 86% der Väter Vollzeit im Verhältnis zu 19,9% der Mütter (Statistisches Bundesamt 2003, 2006).

Frauen und Männer bringen also in gesellschaftliche Aktivitäten strukturell und sozialisationsbedingt unterschiedliche Orientierungen und Erfahrungen mit ein, mit unterschiedlichen Folgen für die gesellschaftliche Rolle und Position, was wiederum mit zur Verstetigung der gesellschaftlichen Ordnung der Geschlechter beiträgt. Das genau meint

Gender. Denn diese Geschlechterverhältnisse werden immer auch in unserem Handeln mit konstruiert, ein Prozess, der als *doing gender* bezeichnet wird.

Zu erkennen, wie diese Unterschiede zustande kommen, vor allem die Bedingungen, Prozesse, gesellschaftlichen Verhältnisse und individuellen Merkmale zu reflektieren, die dazu führen, dass wir uns als Frauen oder Männer verhalten, drückt der Begriff *Gendersensibilität* aus (Mayer und Katz 2008).

III. Was sind die Ziele einer gendersensiblen naturbezogenen BNE?

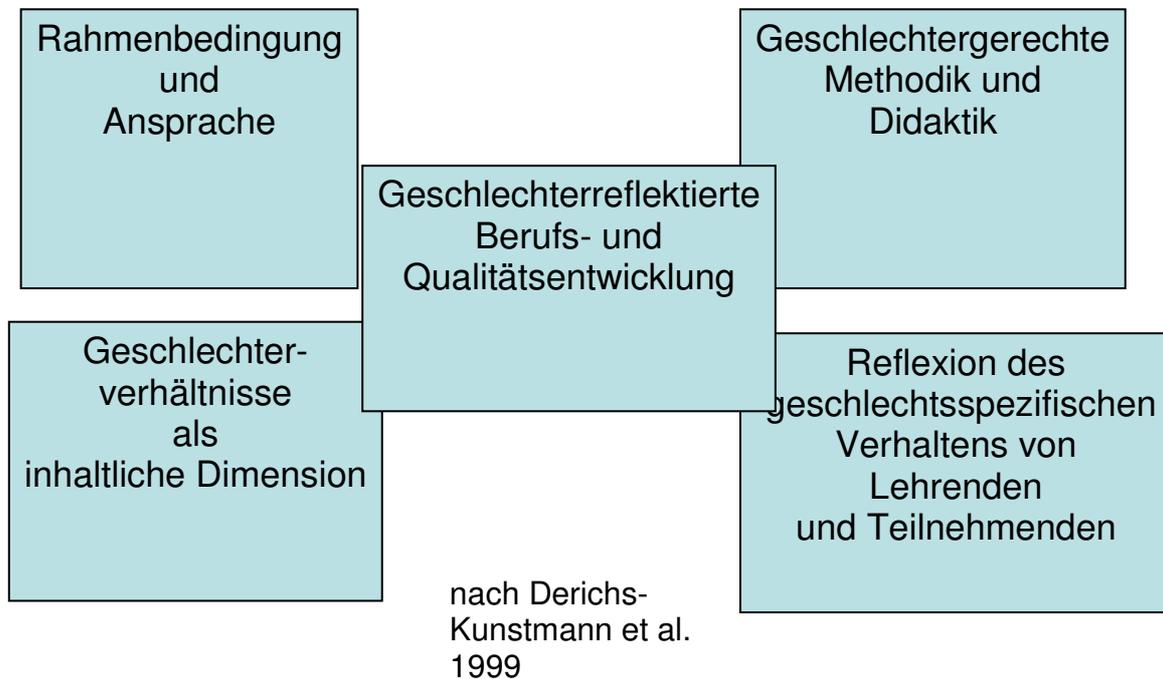
Generell geht es bei gendersensibler Bildung nicht darum, Differenz als solche abzulehnen oder Vielfalt im Sinne einer zwanghaften Gleichmacherei einzuebnen. Vielmehr soll das Zustandekommen von Differenz und dessen gesellschaftliche Bedeutung beleuchtet werden und die Aufmerksamkeit auf die mit den gesellschaftlichen Geschlechterrollen verbundenen Erwartungen, Einengungen und Vorbehalte gelenkt werden, die uns prägen und die wir nicht (ohne Weiteres) los werden. Es geht um eine Reflexion dessen, was einem bei steter und aktiver Reproduktion der herrschenden Geschlechterrolle aus dem Blick gerät, verloren geht, oder was nicht erlebt werden kann. Insofern diese Zusammenhänge erkannt und bewusst werden, können Möglichkeiten und Ansätze entwickelt werden, die das diesem Rollenverhalten Entgegengesetzte, „nicht Erlaubte“ zulassen, zum Ausdruck bringen und stärken helfen (ebd.).

Eine gendersensible Bildungsarbeit zielt entsprechend darauf ab,

- Differenzen und Unterschiede zwischen Jungen/ Männern und Mädchen/ Frauen zu reflektieren,
- damit verbundene Benachteiligungen abzubauen,
- Generalisierungen zu vermeiden, die soziale Differenzen verdecken, und stattdessen Vielfalt für eine chancengerechte Bildung zu ermöglichen,
- ansetzend an den jeweiligen Lebenssituationen und Interessen,
- die Stärken von Männern/ Jungen und Frauen/ Mädchen in verschiedenen Bereichen zu fördern,
- neue Erfahrungen mit sich und der Umwelt zu ermöglichen, die individuelle Handlungsfähigkeit fördern helfen.

Gestaltungsdimensionen von Gender in der Bildungsarbeit

Worauf es konkret zu achten gilt



IV. Defizite und Erfolge in der naturbezogenen BNE

Die bisherigen Kenntnisse und Erfahrungen aus entsprechenden Projekten verdeutlichen, dass Genderaspekte in der Umweltbildung und der naturbezogenen BNE bislang wenig beachtet werden und eine eher untergeordnete Rolle zugewiesen bekommen (Brouns et al. 2003, Fischer et al. 2006, Katz und Thiem 2008). Dies wird insbesondere auf zwei Defizite zurückgeführt:

- Den Mangel an ausreichenden Ressourcen in Form von Zeit, dafür bereitgestelltem Personal und Geld;
- Wissensdefizite bei den Bildungsakteuren/innen über
 - das, was eine gendersensible Themenaufbereitung und Angebote sein können,
 - gendersensible Didaktik,
 - die eigene Vergeschlechtlichung (Bewusstsein),
 - die gesellschaftliche Bedeutung/Beharrlichkeit von Geschlechterrollen
 - eine zielgruppenadäquate Ansprache (z.B. Kenntnisse verschiedener Sozialisationserfahrungen, entwicklungspsychologischer Adoleszenz -phasen, kulturspezifischer Merkmalen/Interkulturalität sowie deren Genderaspekten).

Die Kommunikation dessen, was die Genderperspektive an inhaltlichen Innovationen für den Natur- und Umweltbereich „zu bieten“ hat, zeigt sich danach als besonders herausfordernd. So gibt es einen erheblichen Mangel an sog. Transferwissen, das den Kenntnisstand aus der Geschlechterforschung auf die natur- und umweltschutzpraktische Ebene herunter bricht und die Qualitäten dieses „anderen“ Wissens an spezifischen Handlungsfeldern veranschaulicht. Zum Weiteren erschweren offenbar auch einige aktorenspezifische „Eigenarten“ diese Vermittlung. Die Schwierigkeiten liegen wohl zum einen in der inhaltlichen Ausrichtung der Akteure, die Umweltbildung oder BNE anbieten bzw. deren Verständnis von natur- und umweltschutzrelevanten Themen. Dies wiederum hängt damit zusammen, wie generell in unserer Gesellschaft Natur- und Umweltprobleme

oder Phänomene verstanden und kommuniziert werden. Zum anderen hat es, wie bereits erwähnt, etwas mit der vorwiegend natur- oder umweltwissenschaftlichen beruflichen Sozialisation der Umweltbildner/innen zu tun, die das in diesen Disziplinen vorherrschende Verständnis von Natur/Umwelt und seine Problembearbeitung mitbringen.

Eigentlich steht die Entwicklung der Arbeitsschwerpunkte und Themenhorizonte innerhalb der Umweltbildungsakteure, die u. a. von den Diskussionen um die Nachhaltigkeitsstrategie, um Biodiversität, Globalisierung und Energiepolitik bestimmt sind, insgesamt für eine große inhaltliche Offenheit und die Möglichkeit, das „Soziale“ des Natur- und Umweltschutzes mitzudenken und so auch Geschlechterfragen Raum zu bieten. Gender bzw. die Strategie des Gender Mainstreaming erfahren dennoch nicht die Aufmerksamkeit – insbesondere in ihrer Qualität als quer zu allen Themen liegende Dimension.

Trotz aller Defizite kann bisher auch auf einige Erfolge verwiesen werden. So gibt es in zahlreichen natur- bzw. umweltbezogenen Bildungsinstitutionen verschiedene Einzelinitiativen zur Einbeziehung von Gender in die Lehr-/Lernprozesse, wie z.B. Gender-Zentren oder -Institute an natur-, umwelt- und ingenieurwissenschaftlichen Fakultäten und Fachbereichen von Universitäten, oder konkret im Umweltbildungsbereich die beiden Vereine Ökoprosjekt-MobilSpiel e.V. oder life e.V. Darüber hinaus zeigen für Natur- oder Umweltbelange zuständige staatliche Institutionen wie das Bundesumweltministerium, das Umweltbundesamt, das Bundesamt für Naturschutz sowie entsprechende Ministerien auf Bundesländerebene seit etwa 10 Jahren eine wachsende Bereitschaft, sowohl in ihrer Projektförderpolitik als auch innerhalb ihrer Organisation Geschlechteraspekte sowohl strukturell als auch inhaltlich-fachthematisch zu berücksichtigen. Das Bundesforschungsministerium hat mittlerweile im Rahmen seiner Nachhaltigkeitsforschung in einer Reihe von Förderprogrammen (z.B. Sozial-ökologische Förderinitiative, Nachhaltige Waldwirtschaft) die Bearbeitung von Genderfragen als zur Ziel- und Aufgabenstellung mit dazugehörig festgeschrieben.

Konkret auf Umweltbildungskontexte bezogen gibt es inzwischen zumindest einige Bundesländer, die damit begonnen haben, das in ihren Zuständigkeitsbereich fallende waldpädagogische Angebot ansatzweise gendersensibel weiterzuentwickeln (Landesforsten Berlin, Landesbetrieb Sachsen-Anhalt, Landesforsten NRW, Nationalpark-Eifel).

Last but not least existiert aufgrund der seit den 1970er Jahren kontinuierlichen Forschung ein breites Spektrum an allgemeinem theoretischen und empirischen Wissen über die Geschlechterbezüge in Bildungsprozessen. Dessen Bedeutung für natur-/ umweltbezogene Bildungsveranstaltungen ist bis heute nur unzureichend aufgearbeitet (Mayer und Katz 2008). Im Folgenden wird auf einige diesbezügliche Aspekte kurz eingegangen.

V. Forschungserkenntnisse zu geschlechtsspezifischen Sozialisationsmustern und deren Relevanz für naturbezogene Bildungsprozesse

Bereits vor mehr als 20 Jahren fragte Carol Hagemann-White in ihren Untersuchungen nach den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen für die Entstehung von weiblichen und männlichen Identitäten. Ausgangspunkt war dabei die These, dass die geschlechtsbezogenen Zuschreibungen und Inszenierungen von Weiblichkeit und Männlichkeit in der Kultur der Zweigeschlechtlichkeit ein wesentlicher Baustein der Sozialisation von Kindern darstellt: „Personen (werden) nicht dann dem einen oder dem anderen Geschlecht zugewiesen, wenn sie die dazugehörigen Eigenschaften unter Beweis gestellt haben, sondern umgekehrt werden ihnen die Eigenschaften unterstellt und ihr Verhalten bewertet nach Maßgabe ihrer Geschlechtszugehörigkeit.“ (Hagemann-White 1984, S. 80f.).

Mit der folgenden Tabelle soll ein Überblick über jene Sozialisationsfaktoren gegeben werden, die im Herausbilden männlicher und weiblicher Orientierungsmuster als besonders wirkmächtig gelten (in Anlehnung an Richter 2001, S. 67f.).

	Sozialisationsfaktoren für männliche Orientierungen	Sozialisationsfaktoren für weibliche Orientierungen
Gruppenverhalten	Wettkampf-Orientierung, Leistungsmobilisierung, konkurrierendes Verhalten,	Solidarität mit anderen, Sensibilität und Verständnis für Bedürfnisse; Verständnis

	Einhaltung formaler Regeln, Entwicklung von Selbstwertgefühl.	für Ängste usw., kooperierendes Verhalten.
Spielverhalten	Qualitativ und quantitativ größere Nutzung von öffentlichen Räumen, Erwerb von Raumkompetenz, Selbstvertrauen und Risikobereitschaft beim „Entdecken“, Umgang mit technischem Spielzeug, Bastelsätzen (Training analytischer Fähigkeiten).	Häusliche Raumnutzung; Selbstkontrolle, enge Freundschaften zu wenigen, Kommunikation vor allem mit Erwachsenen (stärkere Betonung des „Behütetsein“).
Sprachstil	Inhaltsbezogen; sprachliches Durchsetzungsvermögen, Machtverhalten und Interessenartikulation.	Reziprozität, Verständigung sind zentral; auf andere eingehen, eigene Aussagen relativieren, sich selbst zurücknehmen.
Körpererfahrung	Stärke, Überlegenheit	Körperlich eher unterlegen, defizitär; körperliche Ästhetik hat einen hohen Stellenwert, sexuelle Attraktivität selten als „ausreichend“ empfunden.
Selbstwertgefühl	Erfahrung von Beachtung, Resonanz	wenig Selbstwertgefühl, Erfahrung von geringer Beachtung, wenig Resonanz.

Frauen/Mädchen und Männer/Jungen kommunizieren, lernen und lehren nicht nur unterschiedlich. Diese Unterschiede verschieben sich auch in den verschiedenen Adoleszenzphasen.

Bislang gibt es kaum Kenntnisse darüber, wie das derzeitige natur-, umwelt- oder waldbezogene Bildungsangebot „geschlechtlich geprägt“ ist, also inwiefern beispielsweise

- Sichtweisen über Natur und einen Umgang mit ihr vorherrschen, die sich eher an der Lebenswirklichkeit von Männern ausrichten, oder
- Themen, Zugänge und pädagogisch-didaktische Methoden gewählt werden, die den Ansprüchen und Interessen verschiedener sozialer Gruppierungen nicht gleichermaßen gerecht werden.

Man weiß weiterhin wenig darüber, was denn diese Unterschiede kennzeichnet, inwiefern Jungen/ Männer und Mädchen/ Frauen Natur verschieden wahrnehmen, erleben und wie das bspw. wiederum altersabhängig variiert (Mayer und Katz 2008).

Erst in neuerer Zeit gibt es sowohl im Bereich der Forschung zur Natur-/Umwelterfahrung und -einstellung, zu Naturzugängen und zur Naturpädagogik (Bögeholz 1999, Brämer 1997, Bittner 2000), im Bereich der Umweltverhaltens- und Lebensstilforschung (Preisendörfer 1999, Empacher et al. 2001) sowie in der praktischen Anwendung bzw. Durchführung umwelt- und naturpädagogischer Maßnahmen Ansätze, die Geschlechterverhältnisse gezielt mit ein zu beziehen (Nationalpark Eifel, Nationalpark Harz, vgl. Büttner 2000; ISOE 2004; Katz und Mayer 2007).

Wenn allerdings Geschlecht als reflexive Kategorie herangezogen wird, werden auch geschlechterrelevante Wirkungen erkennbar: So fand Lude (2005) in einer seiner Untersuchungen heraus, dass Jungen offenbar deutlich stärker von Fakten und den dahinter stehenden Zusammenhängen angesprochen werden als Mädchen und ein größeres Maß an

ökologischer Naturerfahrung aufweisen. Sie verfügen entsprechend über mehr Wissen bzgl. ökologischer Hintergründe und ökosystemarer Funktionsmechanismen, scheinen erheblich technikfokussierter zu sein. In didaktischer Hinsicht zeigen sie eine besondere Vorliebe für Bewegungs- und Wettbewerbsspiele (Bögeholz 1999).

Um Mädchen zum Mitmachen zu motivieren, kann hingegen ein sichtbarer Problembezug eines Naturphänomens hilfreich sein. Sie fragen eher nach dem *Wozu*, da sie die Verwendungszusammenhänge von Wissen erfahren wollen, und sie finden wohl leichter über soziale Aspekte und Interaktionen (z.B. über Kontakt zu Tieren) einen Zugang zu Naturthemen. Für vorwiegend datenbasierte Information scheinen sie im Vergleich zu Jungen geringfügiger interessiert werden zu können. Bei den Naturbegegnungen von Jungen steht der Erholungsbezug im Vordergrund (v. a. sportliche oder spielorientierte Aufenthalte).

Jungen und Mädchen kennen zwar etwa gleich viele Arten. Allerdings zeigen Mädchen eine deutlichere Vorliebe für Pflanzen und ästhetische Naturerfahrungen (ebd.). Und Schülerinnen erscheint der Schutz von Natur und Umwelt wichtiger als deren Nutzung. Dies stellt sich signifikant umgekehrt bei ihren Mitschülern dar.

Aus etlichen Studien ist außerdem bekannt, dass Mädchen und Jungen sich (Natur-)Räume unterschiedlich aneignen und dass diese Differenz mit steigendem Alter zunimmt, was wohl darin gründet, dass Mädchen ab ca. 11 Jahren wesentlich stärker reglementiert werden – aus elterliche Fürsorge um ihre körperliche und sexuelle Unversehrtheit (Valentine 1992). So präferieren Mädchen in städtischen Umgebungen offenbar den Aufenthalt in Innenräumen gegenüber gleichaltrigen Jungen, die lieber draußen sind (Nissen 1992).

Mädchen äußern schneller Gefühle von Angst und Ekel, was nicht heißt, dass sie deswegen per se ängstlicher als Jungen sein müssen.

VI. Fazit

Gendersensible Bildung auch im Natur- und Umweltbereich bedeutet zu allererst Reflexion. Reflexion alleine reicht jedoch nicht aus, um geschlechterbedingte Benachteiligungen abzubauen. Es bedarf darüber hinaus auf mehreren Ebenen Kompetenzen, die dazu beitragen, dass die Rahmenbedingungen, die Inhalte und Methoden sowie die soziale Interaktion in Lehr-/ Lernprozessen zum Abbau von „geschlechterblinden Flecken“ und den damit verbundenen Ungleichheiten beitragen (vgl. Derichs-Kunstmann et al. 1999).

Spezifisches Wissen ist notwendig über (Mayer und Katz 2008)

- die sozio-kulturellen und gesellschaftsstrukturellen Bedingtheiten der gesellschaftlichen Geschlechterverhältnisse und -rollen,
- das, was unsichtbar und unerlebbar bleibt, wenn ausschließlich das starre Geschlechtermodell bedient wird,
- die Diskurse darüber, dass es keine geschlechterneutralen Themen, Ursachenzusammenhänge und Problembewältigungsansätze gibt, und Natur nicht kontextfrei erfass- und erkennbar ist,
- das „doing gender“ im eigenen Leitungs- bzw. Lehr- und Lernverhalten und dem der Gruppe. Dies erfordert eine Sensibilität für verbale wie nonverbale Formen von Diskriminierungen sowie entsprechende Strategien zum aktiven Umgang mit solchen Prozessen,
- die Art des notwendigen *Genderwissens* (inhaltlich, pädagogisch-didaktisch) und die Möglichkeiten, sich dies zu beschaffen bzw. anzueignen (über Weiterbildung und/oder Expertise von außen).

Es bedarf eines Know-how für die Gestaltung von Kommunikations- und Lernformen und ihren Rahmenbedingungen unter Berücksichtigung von Differenzen in Vielfalt, jedoch ohne dabei Klischees oder Stereotypen zu bedienen. Vielmehr gilt es, vielfältige methodisch-didaktische Ansätze zu finden, durch die Mädchen in ihrer Kompetenzaneignung und ihrem Selbstwertgefühl ebenso gestärkt werden, wie es auch Jungen ermöglicht wird, ein eng gefasstes Rollenverständnis zu erweitern. Bspw. ist es für Jungen wichtig erfahren zu können, dass ihre männliche Identität und Orientierung nicht an Konkurrenzstärke und

Dominanzverhalten gebunden sein muss, sondern Risiken des Scheiterns wie auch einen freieren Umgang mit Nähe und Angst zulassen kann.
Gesamtgesellschaftlich bedarf es jenseits des Gesagten jedoch erheblicher Anstrengungen, um männliche Orientierungsmuster bzw. entsprechende *role-models* zu entwickeln, die Kooperationen und soziale Verantwortung, Fürsorge und soziale Zuwendung integrieren und das Soziale nicht als „weiblich gedacht“ ausschließen (Katz und Mayer 2008).

Quellen:

Bittner, A. (2000): Wirkungs- und Konzeptevaluation von Umweltbildung am Beispiel des Nationalpark Harz/Niedersachsen. Allg. Forst- und Jagdzeitschrift 171 (11). S. 19-21.

BLK (1998): Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung - Orientierungsrahmen. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung Heft 69. Bonn.

BMBF, Bundesministerium für Bildung und Forschung (2002): Bericht der Bundesregierung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung. Bonn.

Bögeholz, S. (1999): Qualitäten primärer Naturerfahrung und ihr Zusammenhang mit Umweltwissen und Umwelthandeln. Opladen.

Brämer, R. (1997): Was Jugendliche unter Natur verstehen, Befunde des Seminars „Jugend ohne Natur?“ Archiv Soznat. 25. Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Marburg.

Brouns E., Grüning J., Katz C., Mayer M., Mölders T. (2003): Gender Mainstreaming – Relevanz und Herausforderung für Natur- und Umweltschutzverbände. Vorstudie zur Erarbeitung von Grundlagen für ein umfassendes Gender Mainstreaming. Dokumentation des Deutschen Naturschutzrings e.V. (Hrsg.),
http://www.dnr.de/projekt/userdata/7/7_EndberichtmitDeckblUAnhang.pdf

De Haan, G. (2002): Kernthemen der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik. Heft 1.

Derichs-Kunstmann, K. (2000): Geschlechtsgerechte Didaktik in der Erwachsenenbildung. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung. Heft 4. S. 38-40.

Derichs-Kunstmann, K., Auszra, S., Müthing, B. (1999): Von der Inszenierung der Geschlechterverhältnisse zur geschlechtsgerechten Didaktik. Bielefeld.

Deutsche UNESCO-Kommission (2003): Nachhaltigkeit lernen: Hamburger Erklärung zur Dekade der Vereinten Nationen „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (2005-2014). Hamburg.

Dürr, H.-P. (1991): Geist und Natur: über den Widerspruch zwischen naturwissenschaftlicher Erkenntnis und philosophischer Weltanschauung. Bern.

Empacher, C.; Hayn, D.; Schultz, I. (2001): Analyse des Geschlechtsrollenwandels für Umweltbewusstsein und Umweltverhalten. Studie für das Umweltbundesamt (20017157). Frankfurt/M./Berlin.

Fischer, K., Grüning, J., Katz, C., Mayer, M., Thiem, A. (2006): Vielfältig – kooperativ – geschlechtergerecht. Natur- und Umweltschutzverbände auf dem Weg. Abschlussbericht des DNR-Projektes „Gender Greenstreaming – Geschlechtergerechtigkeit im Natur- und Umweltschutz“. Berlin. Bonn. Lüneburg.

Gentner, U. (Hrsg.) (2001): Geschlechtergerechte Visionen. Politik in Bildungs- und Jugendarbeit. Königstein/Taunus.

GEW-Genderreport (2004): Daten zur Entwicklung in Bildung und Wissenschaft. Frankfurt a. M.

Gieseke, H. und Stippowitz, A. (2000): Frauen in Naturwissenschaften. Berlin.

Hagemann-White, C. (1984): Sozialisation weiblich – männlich? Opladen.

Hagemann-White, C. (2005): Geschlecht als kulturelle und soziale Praxis – aktuelle Fragen zwischen Sozialisation und Biologie. In: Vogel, U. (Hrsg.): Was ist weiblich – was ist männlich? Aktuelles zur Geschlechterforschung in den Sozialwissenschaften. Bielefeld, S. 32-47.

ISOE (2004): Gemeinsame Presseerklärung zwischen dem Institut für sozial-ökologische Forschung und dem Nationalparkforstamt Eifel, am 25. Juni 2004, zu der Einführung von Gender Mainstreaming im Nationalpark Eifel.

Katz C. und Mayer M. (2006): Zwischen Sachzwang und Aufbruch: Natur- und Umweltschutzorganisationen go Gender Mainstreaming!? In: Mauss B. und Petersen B. (Hrsg.), Das Geschlecht der Biologie. NUT-Frauen in Naturwissenschaft und Technik e.V. Mössingen-Talheim. talheimer Verlag. S. 118-136.

Katz, C. (2006): Gender und Nachhaltigkeit. Neue Forschungsperspektiven. In: GAIA, Heft 15 (3), S. 206-214.

Katz, C. und Mayer, M. (2007): Zum Stand der Waldpädagogik in forstlichen Einrichtungen Deutschlands. Werkstattberichte Umweltstrategien. Herausgegeben von Hofmeister, S./Saretzki, T. Heft 6. Lüneburg.

Katz, C. und Mayer, M. (2008): Gender in die Bildung! - Für eine nachhaltige Entwicklung. In: Zeitschrift für Nachhaltigkeit. Publikation in Vorbereitung.

Katz, C. und Thiem, A. (2008): „Doing Gender“ at Environmental Organisations. Publikation in Vorbereitung.

Krais, B.(1999): Wissenschaft als Beruf und die Ordnung der Geschlechter oder Wege aus der Forschung. In: Hermann von Helmholtz-Gemeinschaft (Hrsg.): Chancengleichheit als Managementaufgabe. Workshop der Hermann von Helmholtz-Gemeinschaft Deutscher Forschungszentren im März 1999. HGF-Dokumentation, Heft 16. Bonn – Bad Godesberg. S. 34-36.

Krug, G.; Derichs-Kunstmann, K.; Bley, N. (2000): Methoden der politischen Erwachsenenbildung aus der Perspektive der Geschlechtergerechtigkeit. Recklinghausen.

Lude, A. (2005): Naturerfahrung und Umwelthandeln – Neue Ergebnisse aus Untersuchungen mit Jugendlichen. In: Unterbrunner, U.; Forum Umweltbildung (Hrsg.): Natur erleben. Neues aus Forschung und Praxis zur Naturerfahrung. Innsbruck. S. 65-86.

Nissen, U. (1992): Raum und Zeit in der Nachmittagsgestaltung von Kindern. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Was tun Kinder am Nachmittag? Ergebnisse einer empirischen Studie zur mittleren Kindheit. Weinheim. München. S. 127-170.

OECD (2002): Education at a Glance. OECD Indicators 2002. Paris.

Preisendörfer, P. (1999): Umwelteinstellungen und Umweltverhalten in Deutschland. Opladen.

Rauw, R., Jantz, O., Reinert, I., Ottemeier-Glück, F.-G. (2001): Perspektiven geschlechtsbezogener Pädagogik. Opladen.

Richter, D. (2001): Hürdenlauf!? Politisches Lernen und geschlechterspezifische Aspekte. In: Gentner, U. (Hrsg.): Geschlechtergerechte Visionen. Politik in Bildungs- und Jugendarbeit. Königstein im Taunus. S. 46-160.

Scheich, E. und Schultz, I. (1987): Soziale Ökologie und Feminismus. Sozial-ökologische Arbeitspapiere Nr. 2. Frankfurt a. M.

Scheich, E. (1993): Naturbeherrschung und Weiblichkeit: Denkformen und Phantasmen der modernen Naturwissenschaften. Pfaffenweiler.

Schiebinger, L. (2000): Frauen forschen anders: wie weiblich ist die Wissenschaft? München.

Schinzel, B. (2004): Frauen in Naturwissenschaft und Technik. AKTIV Frauen in Baden-Württemberg, Ausgabe 25-3.

Statistisches Bundesamt (2003): Mikrozensus 2003. Wiesbaden.

Statistisches Bundesamt (2006): Im Blickpunkt: Frauen in Deutschland. Wiesbaden.

UNESCO (2005): Draft International Implementation Scheme. Paris.

Valentine, G. (1992): Images and danger: women's sources of information about the spatial distribution of male violence. In: AREA. Heft 24. S. 22-29.

WEF, World Education Forum (2000): The Dakar Framework for Action. Education for all: Meeting our Collective Commitments. UNESCO. Paris.

Wiesner, H. (2002): Die Inszenierung der Geschlechter in den Naturwissenschaften. Wissenschafts- und Genderforschung im Dialog. Frankfurt a. M. New York.