



LEUPHANA
UNIVERSITÄT LÜNEBURG

Department Nachhaltigkeitswissenschaften

Dr. Christine Katz

Marion Mayer

Reflexion von Natur- und Tätigkeitsverständnissen zur
Entwicklung einer gendersensiblen forstlichen
Waldbildungskompetenz

– Inhaltlicher Schlussbericht –

Anlage 1

Juli 2009

Schlussbericht zum Vorhaben „Waldwissen und Naturerfahrungen auf dem Prüfstand. Gender-Analyse in der Waldinformations-, Öffentlichkeits- und Bildungsarbeit sowie Entwicklung von Gestaltungsansätzen – Tp 1 und TP 2: Reflexion von Natur- und Tätigkeitsverständnissen zur Entwicklung einer gendersensiblen forstlichen Waldbildungskompetenz“.



Das diesem Bericht und seinen Anlagen zugrunde liegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 0330607A/PT Jülich im Rahmen des Programms „Nachhaltige Waldwirtschaft“ gefördert.

Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.

Leuphana Universität Lüneburg
Department Nachhaltigkeitswissenschaften
Institut für Umweltstrategien
Prof. Dr. Sabine Hofmeister
Scharnhorststr. 1
21335 Lüneburg

© bei den Autorinnen

Inhaltsübersicht

Dr. Christine Katz

Natur ist was man daraus macht! Naturvorstellungen von forstlichen Akteuren in der waldbezogenen Umweltbildung 4

Marion Mayer

Forstliche Bildungsarbeit zwischen Nische und Professionalisierung 35

Dr. Christine Katz und Marion Mayer

Gender: Eine wichtige Querschnittskategorie in Bildungsprozessen 46

Spiele und Übungen zur Gendersensibilisierung 65

Dr. Christine Katz und Marion Mayer

Abschlussbericht zum Modellvorhaben des Berliner Waldforum 74

Eckpunkte für die Weiterqualifizierung 85

Natur ist was man daraus macht! Naturvorstellungen von forstlichen Akteuren in der waldbezogenen Umweltbildung

0. Warum soll man sich mit Naturverständnissen befassen?

Die Natur gilt als *der* Bezugspunkt menschlicher Existenz. Sie ist materielle Grundlage allen irdischen Daseins sowie Ausdruck und Gegenstand gesellschaftlichen Gestaltungsvermögens. Die Beschreibungen, Vorstellungen, Aussagen oder Begriffe von Natur geben Aufschluss über dahinter stehende Werthaltungen und Machtprinzipien in Gesellschaften.

Diesen Bedeutungsgehalt von Konzepten und Begriffen zu reflektieren, ist umso notwendiger, wenn es sich dabei, wie bei Natur, um kategoriale Größen handelt, deren erkenntnistheoretische Grenzbestimmung und Reichweite alles andere als einheitlich zu sein scheint. Spezifische Vorstellungen und Begriffe wie überhaupt alle beschreibenden Aussagen über die Welt enthalten Hinweise auf die damit verknüpften Werte. Umgekehrt geben bestimmte Verhaltensweisen und -muster Aufschluss über bestimmte dahinter stehende Schemata. *„Allerdings bleiben die Normen zumeist verborgen und unbewusst; sie werden stillschweigend mit der Beschreibung akzeptiert und wirken als unsichtbare Gebote und Verbote“* (Gloy 1995, S. 16).

Lothar Schäfer (1994: 27) vertritt die These, dass die grundlegenden Vorstellungen über die Natur in jedem Fall vom Bild abhängen, das der Mensch von sich entwirft hinsichtlich seiner Aufgaben in der Welt: „Die den Wissenserwerb inspirierenden Überzeugungen sind nicht selbst ein Wissen von der Natur (...); sie haben den Status von Ideen (auch Modellen), die wir vorentwerfend unserer Erforschung der Natur unterstellen. Durch ihre Analyse erfahren wir nichts über die Natur als solche, sondern über unsere Ideen von der Natur – und die sind, wie gesagt, Reflexe unseres Selbstverständnisses: Aus dem Spiegel der Natur schauen nur wir uns selbst entgegen.“ Er versteht die historisch verschiedenen Naturentwürfe als Ausdruck eines jeweils neuen Selbstverständnisses, d.h. der Einstellung, mit welcher der Mensch erkennend, wertend und handelnd der Welt /der Natur gegenübertritt. Die unterschiedlichen Naturverständnisse sind von jeweils anderen Selbstentwürfen des Menschen getragen und entstammen nicht einer wie auch immer gearteten Erkenntnis der Natur (Schäfer 1994: 28).

Mit Sicherheit lässt das (theoretische) Naturverständnis einer Epoche nur bedingt Rückschlüsse auf das tatsächliche Verhalten der Menschen, auf den praktischen Umgang mit Natur zu. Aber zweifellos macht es einen Unterschied, ob die Natur als lebendiger Organismus betrachtet wird und der Mensch sich selbst als integrativen Teil desselben sieht – eingebettet in die als lebendig gedachten Bezüge und Wechselwirkungen oder ob die Natur als dem rationalen Subjekt Menschen gegenüberstehendes, zu kontrollierendes und analysierendes Objekt verstanden wird (Katz 2004a).

Die wissenschaftlichen Arbeiten darüber und Erörterungen all dessen, was Natur ausmacht bzw. was eben nicht, sind unüberschaubar und trotz ihrer inzwischen mehr als zwei Jahrtausende umspannenden Geschichte erstaunlich zeitlos. Die Schwierigkeit, das „Wesen der Natur“, die Grenzen und Möglichkeiten ihrer Erfahr- und Beschreibbarkeit, ihr Verhältnis zu Gesellschaft bzw. Kultur oder zu der Natur, die wir selbst sind, zu bestimmen, steht dabei ebenso häufig im Mittelpunkt wie die Suche nach Möglichkeiten, sich an ihr als einer feststehenden, universell gültigen Größe zu orientieren.

Festzuhalten ist, dass das, was unter Natur verstanden wird, nicht hinreichend materiell-physisch erklärt werden kann, sondern immer mit Gesellschaftlichem verwoben ist, ohne je

ganz darin aufzugehen bzw. auf das Symbolisch-Diskursive reduzierbar zu sein. Es wandelt sich nicht nur historisch, sondern hängt auch von den erworbenen Fähigkeiten von Gesellschaften ab, insbesondere äußere und innere Natur zu kontrollieren, Unberechenbares zu beschreiben, zu erklären, zu beeinflussen und als von menschlichen Entscheidungen abhängig zu interpretieren. Der „Begriff von Begriff“ ist also wesentlich daran gekoppelt, was unter Erkenntnis und Erfahrung verstanden wird (Halder 2000).

Naturverständnisse wie auch die Vorstellungen über einen geeigneten Umgang mit ihr sind also abhängig vom soziokulturellen Kontext und beinhalten sowohl kulturelle als auch individuelle Deutungen und Prägungen (Eisel 2004, Mölders et al. 2004, Gloy 1995, 1996, Jahn und Wehling 1998). Diese spiegeln auf unterschiedliche und meist nicht direkt ersichtliche Weise die für das gesellschaftliche Ordnungssystem gültigen Werthaltungen, Einstellungen und Machtrelationen, und damit auch Geschlechterverhältnisse (Katz 2006, Katz und von Winterfeld 2006). Denn, Geschlecht ist eine entscheidende, die Gesellschaft strukturierende Dimension.

Gesellschaftliche und Geschlechterbezüge finden sich auch in vermeintlich wertneutralen naturwissenschaftlichen Erklärungsansätzen von Natur und ihren krisenhaften Veränderungen. Das haben Arbeiten der Wissenschaftsforschung (Weingarten 2003, Weingarten und Janich 1999, Potthast 2004, Trepl 1987, Kirchhoff und Trepl 2009, Knorr-Cetina 1984), der naturwissenschaftskritischen Genderforschung (Orland und Scheich 1995, Weber 2007, Katz 2006) sowie der sozial-ökologischen Forschung (Schäfer et al. 2006, Schultz und Weller 1995, Jungkeit et al. 2002) und auch von Naturwissenschaftler/innen selbst (Valsangiacomo 1998, Dürr 1991, Haraway 1995, Gowaty 1997, Scheich 1993) deutlich herausgearbeitet. Dennoch verstehen sich die klassischen Wissenschaften über die Natur bzw. die Umwelt des Menschen bis heute als objektiv und wertneutral. Es findet dort kaum eine Debatte über das Soziale sowie die verborgenen Bewertungen und Wertzuschreibungen in den (Vor-)Verständnissen bzw. Festlegungen im Forschungsgegenstand und -geschehen statt (vgl. Potthast 1999, Rink et al. 2004). Diese Ausblendung des Gesellschaftlichen ist deswegen besonders folgenreich, weil damit normative Setzungen in naturwissenschaftlichem Gewande als objektiv und wertneutral – und damit nicht mehr verhandelbar präsentiert werden (Katz et al. 2001, Mölders et al. 2004). Dies wiederum wirkt auf die Werthaltungen, Strategien und Argumentationen in diesem Kontext tätiger Akteure/innen ein.

Gesellschaftliches und Geschlechterverhältnisse bilden sich auch in der Waldwirtschaft ab, wirken auf die Vorstellungen von Waldnatur und einen geeigneten Umgang mit ihr ein und drücken sich entsprechend im professionellen Handeln, in den Arbeitsverhältnissen und den Tätigkeitsverständnissen der mit Wald befassten Akteure/innen aus (Katz und Mayer 2003, Katz 2004b und 2009).

Auffallend ist bspw., wie uneinheitlich und vor allem verborgen normativ unterlegt die mit dem Begriff „Nachhaltigkeit“ verbundenen Waldbewirtschaftungskonzepte und ihre Umsetzungen bis heute sind. Im Bundeswaldgesetz und den Regelwerken der Länder ist die Gleichrangigkeit ökonomischer, ökologischer und sozialer Waldfunktionen als integrative Qualitätssicherung im Verständnis einer nachhaltigen Waldbewirtschaftung festgeschrieben. De facto orientiert sich die Bewirtschaftung jedoch prioritär an der ökonomischen Sicherung der Forstbetriebe über den Erhalt wirtschaftlicher Produktivitätsstabilität. Und ein Blick auf die tatsächliche Bewirtschaftungspraxis befördert zu Tage, dass auch heute noch auf einer großen Anzahl der forstwirtschaftlich genutzten Waldflächen in Deutschland die zu Monokulturen, Struktur- und Artenarmut erheblich beitragende Altersklassenwirtschaft

regiert, die den vielfältigen Ansprüchen im Sinne eines nachhaltigen Umganges mit Wald nicht gerecht werden kann.

Im vergleichsweise jungen Handlungsfeld der forstlichen waldbezogenen Umweltbildung ist ein ähnliches Phänomen der begrifflichen Unschärfe erkennbar: Derzeit häufig anzutreffende Begriffe wie Waldbildung, Waldpädagogik, Umweltbildung oder Natur-, Naturerlebnis/Wildnispädagogik im Wald werden nahezu synonym verwendet. Sie fördern die Vorstellung, dass es sich dabei um pädagogische Bildungsaktivitäten handelt. Im Allgemeinen ist jedoch meist wenig ersichtlich, inwiefern und wenn ja, welche inhaltlichen und/oder pädagogischen Konzepte dahinter stehen oder auf welches Verständnis von Bildung diese Begriffe und Veranstaltungen überhaupt rekurrieren. Ebenso unkonturiert erscheint die Grenze zwischen dem, was unter forstlicher Waldpädagogik und forstlicher Öffentlichkeitsarbeit verstanden wird (s. später).

Erst die Auseinandersetzung mit den Verständnissen und (Be-)Deutungen von in den Debatten und Diskursen eingesetzten Fachbegriffen, mit den Hintergründen ihrer Entstehung und ihren Weiterentwicklungen, d.h. mit ihrer gesellschaftlichen Verwobenheit wirft Licht auf die hinter Begriffen stehenden (theoretischen) Konzeptionen und Werthaltungen, auf die Interpretationsmechanismen/-möglichkeiten und Definitionshoheiten. Dadurch werden Ansatzpunkte für Kritik und Gestaltungsspielräume sichtbar.

In den Diskussionen über die zukunftsverträgliche Gestaltung von Natur, auch in Zusammenhang mit Waldbewirtschaftungsfragen, werden die den Naturvorstellungen zugrunde liegenden Be-/Wertungen i.d.R. wenig reflektiert und sind damit einer offenen Auseinandersetzung schwer zugänglich (Katz 2004b, Mölders et al 2004, Rink und Wächter 2004). Inwiefern und welche wertenden Grundannahmen normativ auf unser wissenschaftliches, wirtschaftliches und alltagsbezogenes Verständnis von Natur einwirken und z.B. auf umwelt-, naturschutz- oder waldrelevante Entscheidungen und Handlungen Einfluss nehmen, wird auch erst seit jüngerer Zeit verstärkt empirisch untersucht (Rink und Wächter 2004, Kiel et al 1992). Geschlechteraspekte, z.B. geschlechterkonnotierte Zuweisungen von Aufgaben, Rollen und Verhalten werden dabei nur in Ausnahmefällen mit berücksichtigt (vgl. z.B. Katz und Mayer 2003, Hofmeister et al. 2002, Katz 2004c).

Die Reflexion der Natur- und Geschlechterverhältnisse ist für die Weiterentwicklung nachhaltiger Waldvisionen von zentraler Bedeutung, weil sie grundlegend auf die Gestaltung des „Mensch-Natur-Verhältnisses“ einwirken (Katz 2004a,b, Jahn und Wehling 1998). In diesem Kapitel werden die Naturkonzepte und Geschlechterkonstruktionen in denjenigen forstlichen Handlungsfeldern, die Umweltbildungs- und Vermittlungsaufgaben übernehmen, analysiert und herausgearbeitet, welche Bedeutung solche Konstruktionen und deren normativer Gehalt für die Leitbilder zum Umgang mit Wald haben. Insbesondere wird darauf eingegangen, inwieweit in diesen über die Bildungsangebote transportierten Vorstellungen von Waldnatur und einem angemessenen Umgang mit ihr Geschlechterkonstruktionen einwirken und dadurch geschlechterstereotypische und -hierarchische Rollen-, Aufgaben- und Verhaltenszuschreibungen reproduziert und manifestiert oder neu konstituiert werden.

Zunächst wird kurz skizziert, wie Natur- und Geschlechterkonstruktionen wissenschaftstheoretisch auf der Erkenntnisebene zusammenhängen und handlungspraktisch wirksam werden (1). Im Anschluss daran werden die struktur- und inhaltsbezogenen Geschlechteraspekte des forstlichen Handlungsfeldes der Umweltbildung beleuchtet (2). Ein weiterer Teil befasst sich mit der Natur und ihren Geschlechterbezügen in

natur(wald)bezogenen Bildungskontexten, wobei sowohl auf die Seite der Adressaten/innen (3) als auch auf die der Vermittler/innen, der Bildungsakteure (4) eingegangen wird.

1. Was haben Natur- mit Geschlechterkonstruktionen zu tun bzw. warum soll man sich in Naturkontexten mit Geschlechteraspekten befassen?

1.1 Verständnis von Natur: Erkenntnistheoretisches

Die naturwissenschaftliche Art und Weise der Naturerklärung fußt auf spezifischen Standards von Rationalität, Universalität, Abstraktion und Wertneutralität. Diese gelten als verknüpft mit dem Identitätsentwurf des bürgerlichen männlichen Subjekts (Keller 1995, Harding 1986). Männliche Identität stellt sich danach über die Abtrennung, Abwertung und Beherrschung derjenigen Eigenschaften her, die als weiblich markiert sind, wie Emotionalität, Sinnlichkeit, Naturhaftigkeit, Körperlichkeit oder Empathie (Katz 2006, Keller 1995).

Das Gebot der Kontrolle und die Abwehr des Subjektiven wurde als ein Erkenntnismodell dekonstruiert, das einer gesellschaftlichen Geschlechterordnung nachgebildet war, in denen Männer /das als typisch männlich Geltende gegenüber den Frauen bzw. dem, was als typisch weiblich angesehen wurde, gesellschaftlich höher eingestuft wurde (Scheich 1996). Wissenschaftliche Wertneutralität zeichnet sich dadurch aus, dass sie die eigene Subjektivität und Entstehungsgeschichte verleugnet. Damit einher geht „die totalitäre Illusion einer transzendentalen Subjektvorstellung, welcher der Nimbus des Überzeitlichen und Unbedingten anhaftet“ (Scheich 1996, S. 37).

Die Folgen für die Konstitution des Gegenstandes Natur zeigt sich darin, dass Natur als frei verfügbares passives Erkenntnisobjekt in einem hierarchischen Verhältnis zum Menschen, als vernunftgeleiteten erkennenden, handelnden und analysierenden Subjekt steht, das durch Abwertung, Ermächtigung und Herrschaft gekennzeichnet ist. Es wird als eine Hauptursache für die drohende „Zerstörung aller natürlichen Lebensgrundlagen“ (Schäfer und Ströker 1993, S. 47) angesehen.

Naturwissenschaftskritische Genderforschung sagt sich vom Modell eines Forschungsprozesses, in dem ein distanzierendes Forschenssubjekt Natur an sich wertneutral abbilden kann und das mit der gesellschaftlichen Weiterverwertung seiner generierten Erkenntnisse nichts mehr zu tun hat, gänzlich los (Katz 2006, Weber 2007). Die neueren wissenschaftstheoretischen (feministischen) Erkenntnisse und Ansätze implizieren stattdessen eine Reformulierung von Objektivität, verbunden mit einem grundlegenden Vorbehalt gegenüber allen Universalitätsansprüchen – auch wenn sie aus einer weiblichen Perspektive formuliert sind. Stattdessen wird ausgehend von der Erfahrung der Differenz des Betrachtenden und Betrachteten, der Kritik an den epistemologischen Grundlagen der wissenschaftlichen Naturerkenntnis, ihrer Arbeitsweise, der Konstitution ihrer Gegenstände, ihrer Voraussetzungen und ihrer Aufgaben sowie die Notwendigkeit von Interpretationen und Übersetzungen anerkennend, ein neues/anderes Verständnis von Wissenschaft und der Praxis des Erkenntnisprozesses gefordert: Wissenschaft in diesem Verständnis ist ein soziales Unterfangen, Erkenntnis eine Aktivität, bei der die erkennenden Subjekte mit ihren Wahrheitsansprüchen jeweils partiale Perspektiven einnehmen, Positionierungen vornehmen und Verantwortungen aushandeln. Das generierte Wissen ist situiert, d.h. nie losgelöst von seinem konkreten Entstehungskontext zu verstehen und damit lokal, begrenzt, materiell, unvollständig und inhomogen (Katz 2006, Haraway 1995, Scheich 1993).

Im wissenschaftstheoretischen und –kritischen Verständnis stellen also Naturvorstellungen immer das Produkt eines gesellschaftlichen Konstruktionsprozesses dar, in welchem es nicht um das Erfassen einer einzigen und universell gültigen Wahrheit über „die Natur“ gehen

kann. Das bedeutet nun aber nicht, dass naturwissenschaftskritische Genderforschung naturwissenschaftliche Naturauslegungen generell als beliebig ansieht. Es geht ihr vielmehr darum, zu verdeutlichen, dass diese Interpretationen von Natur dem gesellschaftlichen Handeln nur begrenzt Orientierung liefern können, dass es eine Form des Wissens darstellt, die z.B. nicht ausreicht, die Regulationsprobleme der gesellschaftlichen Naturverhältnisse zu lösen.

Durch das Einbeziehen von „Frauensichten“ bzw. des Blicks auf weibliche Sphären wird das generierte Wissen nicht objektiver. Denn: Frauen in der Wissenschaft machen es zwar anders, aber nicht per se besser. Durch den „weiblichen Blick“ wird die Wirklichkeitskonstruktion um weitere Perspektiven ergänzt, bleibt aber eine Konstruktion.

1.2 Umgang mit Natur: Handlungspraktisches

Alle Zeiten hindurch diente die Natur als Legitimationsfolie für gesellschaftliches, häufig herrschaftsförmiges Handeln. Zwei Schritte entfalten dabei im Verweis aufeinander als sog. doppelte Rückübertragung ihre gesellschaftliche Wirkung (vgl. Katz und von Winterfeld 2006, Scheich 1995):

- 1.) Zunächst stehen die jeweiligen gesellschaftlichen Verhältnisse Pate bei der Beschreibung natürlicher Zusammenhänge und Funktionen. (Weil Natur bzw. ihre Funktions- und Wirkungsmechanismen nicht unabhängig vom soziokulturellen Hintergrund und Erfahrungsschatz der Beschreibenden erklärt werden können.) Entsprechend spiegeln sich in den verschiedenen Naturvorstellungen und den Konzepten zu einem Umgang mit ihr die gesellschaftlichen Realitäten der jeweiligen Zeit/Epoche.
- 2.) Es ist nun ein Leichtes, diese Konstruktionen von Natur und ihren Zuständen zur Erklärung sozialer Realitäten und/oder individueller Besonderheiten heranzuziehen und jene als natürlich und damit als unabänderlich zu definieren.

Von Naturalisierungen gesellschaftlicher Verhältnisse bzw. individueller Besonderheiten waren stets (und sind bis heute) Frauen besonders betroffen. Insbesondere die Konstruktion der Frau als naturnäher und körperlich schwächer als der Mann sowie ihre Gebärfähigkeit führen (auch bis heute) dazu, ihren Zuständigkeits- und Verantwortungsbereich „naturgemäß“ im Privaten, im Haushalt, bei den Erziehungs-, Fürsorge- und Pflegeaufgaben für Kinder, kranke und alte Menschen anzusiedeln (Katz und von Winterfeld 2006). Wie stark auch das vermeintlich geschlechterneutrale Handlungsfeld der Waldwirtschaft, als ein Paradebeispiel für einen Natur gestaltenden Tätigkeitsbereich, von bewertenden und geschlechterseparierenden Vorannahmen unterlegt ist, soll ein Beispiel verdeutlichen (Katz 2009):

In der Literatur finden sich Hinweise darauf, dass die physische Überlegenheit des Mannes, seine Muskelkraft und die „Härte“ und Gefährlichkeit der Waldarbeit bis heute als Gründe für ihre Bewertung als reiner Männerberuf herangezogen werden (Katz und Mayer 2003, Hoffmann 1998). De facto war das für die Ausführung der Fäll- und sonstigen Waldarbeit entscheidende Ausschlusskriterium der physischen Eignung als exklusives Argument für die Qualifizierung zur Holzhauerei nicht durchgängig gültig und wurde offensichtlich abhängig vom Arbeitsbereich herangezogen. Denn, bemessen am Kalorienverbrauch standen die ausschließlich von Frauen in gebückter, unbequem kniender, stark Kräfte zehrender Körperhaltung ausgeführten Arbeiten im Wald (z. B. im Hack- und Schälwaldbetrieb, Wagner in Hoffmann 1998) von der physischen Belastbarkeit der von Männern getätigten Holzarbeit wohl in nichts nach. Außerdem waren in Zeiten großen Arbeitskräftemangels oder/und immens hohen Holzbedarfes Frauen durchaus im Holzeinschlag als Arbeitskräfte willkommen (Hoffmann 1998).

Diese Zuordnung von Naturdingen als einerseits in die weibliche Sphäre gehörig aber andererseits - bezogen auf die Wissensfabrikation über und Gestaltung von Natur als hierarchisches Wechselverhältnis konstruiert, zeigt sich auch darin, dass Natur- und Umweltwissenschaften und die sich darauf beziehenden Berufsfelder Bereiche darstellen, 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 und 2009). Diese Aufspaltung in offenbar Geschlechter separierende 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 2006). Laut OECD (2002) befinden sich in Deutschland unter den Studierenden der Naturwissenschaften insgesamt (inklusive Biologie, wo der Frauenanteil mittlerweile über 50% liegt!) 13% Frauen (Schinzel 2004).

Selbst bei den Natur- und Umweltschutzorganisationen sitzen mehrheitlich Männer in den Führungsetagen. Offensichtlich überwiegt auch dort eine naturwissenschaftlich geprägte, „kulturell männliche“ Sicht auf die Natur- und Umweltproblematik und bzgl. der Ansätze zu ihrer Bewältigung (Brouns et al. 2003, Fischer et al. 2006).

Auch die Waldwirtschaft, die sich von ihrem Gegenstand her als wertneutral versteht, ist von Männern dominiert und strukturell-organisatorisch wie auch inhaltlich zutiefst von einer Kultur der Männlichkeit geprägt. Diese wirkt bis heute Frauen und anders Denkende diskriminierend - trotz steigender Frauenanteile in den forstlichen Studiengängen und Ausbildungsrichtungen (siehe Hehn und Westermayer in diesem Band).

2. Waldbezogene Umweltbildung – ohne Genderblick?

Dem Phänomen der „Geschlechterblindheit“ begegnet man auch in der waldbezogenen Umweltbildungsarbeit. Die Bildungs- und Koedukationsforschung hat seit den 1970er Jahren an vielen Stellen sichtbar gemacht, welche enorme Bedeutung „Geschlecht“ in diesem Kontext besitzt 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). Doch trotz einer jahrzehntelang gewachsenen Vielfalt an Untersuchungen über die geschlechterspezifischen Merkmale von Bildungschancen, -inhalten und -prozessen sind diese Erkenntnisse bislang kaum in den Bereich der Umweltbildung bzw. der Natur-, Erlebnispädagogik vorgedrungen. So werden bis heute weder in den Inhalten noch den pädagogisch-didaktischen Konzeptionen und Vorgehensweisen Geschlechteraspekte maßgeblich berücksichtigt (Franz-Balsen 2001, Franz-Balsen und Apl 2001). Erst in letzter Zeit gibt es sowohl bezogen auf die Erforschung von Naturwahrnehmungen oder im Bereich der Naturpädagogik (Bögeholz 1999, Brämer 1997a, b, Pohl 2006) als auch auf der Seite der umwelt-/naturpädagogischen Praxis einige Ansätze, die Geschlechterverhältnisse gezielt mit ein zu beziehen (bzgl. Wald Mayer und Katz 2008, Bittner (2000) für den Nationalpark Harz, ISOE (2004) für den Nationalpark Eifel, Naturerlebniszentrum NEZ Burg Schwaneck). Allerdings ist die Kenntnislage darüber, wie das derzeitige natur-, umwelt- oder waldbezogene Bildungs- und Informationsangebot „geschlechterbezogen geprägt“ ist, also inwiefern z.B. Sichtweisen über Natur und einen Umgang mit ihr vorherrschen, die sich stark an der Lebenswirklichkeit von z.B. Männern ausrichten, oder Themen, Zugänge und pädagogisch-didaktische Methoden gewählt werden, die den Ansprüchen und Interessen verschiedener sozialer Gruppierungen nicht gleichermaßen gerecht werden, weiterhin recht dünn. 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.

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 wie bereits mehrfach geschildert aus vielerlei Gründen Kritik geübt.

Auch bei dem für waldbezogene Umweltbildung zuständigen forstlichen Personal überwiegt die forstliche Ausbildung. Die Bedeutung einer solchen umwelt- oder forstbezogenen Orientierung spiegelt sich in den vermittelten Inhalten und Zielsetzungen von sog. „waldpädagogischen“ Veranstaltungen (s. später).

Waldbezogene Umweltbildung ist als forstliches Soft-Skill-Arbeitsfeld keine Frauendomäne. Dazu tragen/ trugen vermutlich die forstlichen Umstrukturierungen in erheblichem Maße bei. Denn diese bescher(t)en dem waldbezogenen Bildungsbereich eine Reihe an zusätzlichen, aus der Revierarbeit verschobenen (Funktions-)Stellen. Dort wiederum überwiegt der Anteil an Männern. Unseren Forschungsergebnissen nach haben auch in der waldbezogenen Umweltbildung Frauen die schlechter dotierten und weniger gut sozial abgesicherten Arbeitsplätze, mehrheitlich im Teilzeitverhältnis. Lediglich im Bereich der ungesicherten freien Mitarbeit gibt es zahlreiche pädagogisch ausgebildete Umweltbildner/innen (Katz und Mayer 2007). Interessant wäre es, Genaueres darüber zu wissen, in welche forstlichen Handlungsfelder männliche und weibliche Studienabgänger/innen drängen und nach den jeweiligen Hintergründen und Motiven dafür zu fragen. Dies könnte auch die Erkenntnisse aus den bislang nur an einigen Forsthochschulen, i. d. R. mit Eigenmitteln durchgeführten Verbleibstudien (Lewark et al. 2006) sinnvoll ergänzen. (siehe Marion Mayer in diesem Band.)

Eine bundesweite Erhebung zum Status Quo der Waldpädagogik in forstlichen Institutionen machte deutlich, dass sich die zuständigen Akteure mehrteilig überfordert fühlen, ihre Bildungsarbeit auf Genderbezüge hin zu orientieren (Katz und Mayer 2007). Als Hauptgründe wurden angegeben, dass zu wenig Hintergrund-, Basis- und Praxiswissen darüber vorhanden und zu wenig an Zeit, Geld und Personal verfügbar sei, um diese Querschnittsaufgabe effektiv bewältigen zu können. Zugleich nimmt jedoch eine Vielzahl derjenigen, die für diese Tätigkeit zuständig sind, in Anspruch, alle stets gleichberechtigt zu behandeln, u.a. weil es sich bei Natur und Umwelt um „neutrale“ Felder handeln würde und „draußen sowieso alle alles mitmachen müssten, egal woher sie kommen und wie sie aussehen würden“ (s a. Kap. M. Mayer).

Die Vorstellung jedoch, dass wert- und geschlechterneutrale Tätigkeiten existieren würden und Gleichberechtigung eine Sache der Erkenntnis und des Willens, ist ein Mythos, der insbesondere natur-, technik-, ingenieur- und umweltwissenschaftlichen Berufsfeldern anhaftet. Damit wird deren gesellschaftliche Kontextualisierung geleugnet, die eigene Aktivität, das Handeln in diesen Arbeitsfeldern wird außerhalb des gesellschaftlichen Wertesystems verortet.

Ein Blick auf die realen Bedingungen und Fakten verdeutlicht jedoch, dass selbst in Deutschland trotz juristisch gleichberechtigter Zugangsmöglichkeiten zur grundständigen Bildung die Verhältnisse keineswegs frei von diskriminierenden Faktoren sind. Unser Bildungssystem fördert die Tradierung des geschlechtersegregierten Arbeitsmarktes auf allen institutionellen Ebenen des lebenslangen Lernens. Die Daten aus dem GEW-Genderreport 2004 und 2009 zeigen auf, dass es sich dabei um strukturelle Probleme handelt, die sich vom Kindergarten bis hin zum Übergang in den Beruf bemerkbar machen.

Die Voraussetzungen, die Orientierungen, die Zugangsmöglichkeiten und Karrierechancen sowie die Verteilung von Frauen/ Mädchen und Männern/ Jungen innerhalb des Bildungssystems sind 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 weiter voranzubringen, um nachhaltige Entwicklung verwirklichen zu können.

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. Geschlechtergerechtigkeit ist auch in der nationalen Nachhaltigkeitsstrategie verankert. 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: 19, nach Rohrbach 2005: 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 Hinweis auf die Notwendigkeit, Chancengleichheit und Geschlechtergerechtigkeit zu verwirklichen (Rohrbach 2005). Im Gegenteil zeigt sich eine Erosion des Geschlechtergerechtigkeitsanspruches aus internationalen Vereinbarungen (Mayer und Katz 2008): Bereits im „Orientierungsrahmen Bildung für Nachhaltige Entwicklung BNE¹“ (BLK 1998) fehlte eine Konkretisierung der Thematik Geschlechtergerechtigkeit für die BNE und auch im Nationalen Aktionsplan für Deutschland (2005) ist Geschlechtergerechtigkeit als Ziel und/oder Gender Mainstreaming als Querschnittsaufgabe nicht angedacht.

Generell geht es bei der Genderperspektive nicht darum, Differenz als solche abzulehnen oder Vielfalt im Sinne einer zwanghaften Gleichmacherei einzuebnen. Vielmehr bedeutet Gendersensibilität, das Zustandekommen von Differenz und dessen gesellschaftliche Bedeutung zu beleuchten und die Aufmerksamkeit auf die mit den gesellschaftlichen Geschlechterrollen verbundenen Erwartungen, Einengungen und Vorbehalte zulenken, die uns prägen und die wir nicht (ohne Weiteres) los werden. 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. So verschieden unsere sozialen Lebensweisen sind, so reproduzieren sich auch die Geschlechterverhältnisse

¹ Eine an Nachhaltigkeit orientierte Bildung stellt im Ggs. zur klassischen Umweltbildung 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.

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. Frauen und Männer bringen 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, auch wenn es individuell „abweichendes Verhalten“ davon gibt. 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).

Gendersensible BNE will 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.). So könnten bspw. beim Baumstämme schleppen Mädchen wie Jungen gleichermaßen erfahren, dass sie vergleichbare körperliche Kräfte besitzen. Würden die Bildungsakteure die unterschiedlichen Handlungspräferenzen von Jungen und Mädchen nicht so „bereitwillig als natürliche Geschlechterdifferenzen betrachten, würden sie ihre Aufgabe darin sehen, Kindern dasjenige beizubringen, was sie noch nicht können, statt sie nur in dem zu bestätigen, wozu sie dem Anschein nach sowieso „neigen“ (Hagemann-White 2005, S. 41). Damit könnten sie wesentlich dazu beitragen, „das Repertoire an Strategien der Problemlösungen für Jungen und Mädchen [zu] erweitern.“ (ebd.).

3. Die Natur in natur(wald)bezogenen Bildungskontexten

Beschäftigt man sich mit den Naturvorstellungen im Rahmen waldbezogener Umweltbildung, gilt es zwei Perspektiven zu differenzieren:

- **Die Seite der Adressaten/innen:** Was weiß man über das Verhältnis von Kindern/ Jugendlichen zu (Wald-)Natur? Wie hängen Naturerfahrungsqualität und „Haltungen“ gegenüber Natur bzw. Umwelthandeln zusammen? Welche Geschlechtermerkmale lassen sich in diesen Verhältnissen identifizieren?
- **Die Seite der Vermittler/innen:** Welche Ziele, Motive stehen hinter den waldbezogenen Umweltbildungsaktivitäten? Welche Naturvorstellungen haben forstliche Akteure und welche „Natur“ vermitteln sie in den Umweltbildungsveranstaltungen? Welche Relevanz haben dabei Geschlechteraspekte?

Die Datenerhebung im o.g. Verbundvorhaben erfolgte insbesondere zu den Vermittler/innen.

3.1 Adressaten/innen: Desinteressiert und naturentfremdet?

Wald(Natur) als Erfahrungs- und Lernort mit Katalysatorwirkung für das menschliche Verhältnis zu Natur

Die Motive hinter naturbezogener Pädagogik generell (inkl. waldbezogener Umweltbildung) verweisen auf eine Reihe an nur bedingt belegten Vorannahmen über die veränderte Haltung von Kindern und Jugendlichen, letztlich großen Teilen der Gesellschaft, gegenüber Natur (Brämer 2006, vgl. Schwegler-Beisheim 2000). Vielfach wird damit derzeit Negatives impliziert: Von Computern und In-door-Aktivitäten geprägte naturferne Kinderwelten in großstädtischen Regionen, deren „grüne“ Spiel- und Erfahrungsräume verkehrs- und flächennutzungsbedingt stark eingeengt sind. Die Eigentätigkeit der Kinder werde darüber hinaus durch (hoch-)technisiertes Spielzeug sowie die Verplanung und „Über“-Betreuung der kindlichen Freizeit gehemmt. Insbesondere der Medienkonsum trage dazu bei, die praktisch handelnde, erfahrungsbasierte Aneignung von Natur durch Erlebnisse aus zweiter Hand zu ersetzen (Zinnecker 1998).

Kinder und Jugendliche gelten als naturentfremdet, was sich u. a. in einer zwiespältigen Bewertung von Natur äußert, insofern diese zwar enorme Hochachtung erfährt, jedoch bei gleichzeitig faktischer Missachtung. Der Mangel an konkretem Naturwissen dient dabei als ein wesentlicher Indikator.

Diese Annahmen finden sich in unterschiedlicher Ausprägung in den Motiven dazu befragter, im Forstbereich für Bildungsaktivitäten zuständiger Akteure. Häufig gilt anscheinend bereits die bloße Begegnung mit, der Aufenthalt im Wald als etwas, was eine Reihe von gesellschaftlichen Bedarfen wie von selbst erfüllt, und entsprechenden Fehlentwicklungen entgegenwirkt.

Hinter den Zielsetzungen stehenden, in den wenigsten Fällen explizierten Vorannahmen über die gesellschaftliche Ausgangslage, die kaum mit Belegen zum aktuellen Kenntnisstand unterfüttert und stark normativ argumentiert werden, sind nicht unproblematisch. Nicht selten scheint dabei das Bild einer von den Verwerfungen des modernen Industrielbens in Städten gekennzeichneten, stark naturentfremdeten Menschheit (insbesondere aber Jugend) auf, die reizüberflutet, sinnlich verarmt, von der sozialen Verrohung bedroht und ökologischen Vernetzungsgedanken sowie einer nachhaltigen Ressourcennutzung ignorant gegenüber, den Wald als Lehrmeister und „Doktor“ braucht, um zu genesen.

Solcherart Vorannahmen sind nicht nur deswegen problematisch, weil sie der Natur unzulässigerweise eine aktive Gestaltungs- und Orientierungsfunktion für gesellschaftliches Handeln unterstellen und die Forstwirtschaft als gesellschaftliche Leitinstanz für praktisch gelebte Nachhaltigkeit überbewerten. Dadurch werden außerdem Schief lagen über die tatsächlichen gesellschaftlichen Bezüge zu Natur, die Wertschätzung von Naturräumen in verschiedenen Bevölkerungsgruppen und die (Hinter-)Gründe für eine aktive (Nicht-)Aneignung produziert, die kontraproduktiv z.B. auf das Engagement und die Motivation von gesellschaftlichen Gruppen wirken können, sich aktiv mit Naturschutz-/nutzungs- und -gestaltungsfragen auseinanderzusetzen. Darüber hinaus – und das halte ich in dem hier interessierenden Zusammenhang für fast noch schwerwiegender – werden dadurch sowohl die Möglichkeiten des forstlichen Handlungsfeldes Umweltbildung zur gesellschaftlichen Einflussnahme enorm überstrapaziert als auch die Bedeutung derjenigen, die diese Arbeit leisten.

Falls der Wald tatsächlich als Ort dienen soll, um gesellschaftliches Handeln, sozial schwierige Situationen und Dynamiken besser verstehen und bewältigen zu lernen, dann wäre ein forstlicher beruflicher Hintergrund mit Sicherheit nicht die geeignete Qualifikation.

Laut den Aussagen der befragten forstlichen Umweltbildner/innen werden in den wenigsten Fällen die Ziele und Teilziele von sog. waldpädagogischen Maßnahmen genauer spezifiziert oder überhaupt reflektiert. Eine offene Reflexion der Motive hinter den Zielen der waldbezogenen Umweltbildung ist jedoch ausgesprochen wichtig. Denn nur dann kann entschieden werden, was diese Form der „forstlichen Vermittlungsarbeit“ leisten soll und kann (gesellschaftlicher Bildungs- oder forstlicher Informationsauftrag oder Zur-Verfügung-Stellen eines Naturraums...), welche pädagogisch-didaktischen Maßnahmen dafür geeignet wären oder entwickelt werden müssten, welche Themen und Inhalte entsprechend zieladäquat aufbereitet werden sollen und welcher (Weiter-)Qualifizierungsbedarf sich daraus ergibt.

Im Folgenden wird kurz darauf eingegangen, was über das Verhältnis von v. a. Kindern und Jugendlichen zu Natur an Daten konkret vorhanden ist und wie das im Hinblick auf die o.g. Annahmen einzuordnen ist.

Natur als Aufenthaltsort für Kinder und Jugendliche

In allen einschlägigen Studien wird berichtet, dass sich Kinder offenbar genauso oft (und mindestens genauso gerne) draußen wie drinnen aufhalten und dass dies abhängig von der Attraktivität des Lebensraums ist (vgl. Überblick in Schwegler-Beisheim 2000, S. 17 f., Fölling-Albers 2001, Fölling-Albers und Hopf 1995, S. 49, Rauschenbach und Wehland 1989, Nagl und Kirchner 1994). Welche Bedeutung dabei der „freien“ Natur als Aufenthaltsort zufällt, erscheint allerdings schwierig zu bestimmen (Fölling-Albers und Hopf 1995; Nissen 1992) weil das, was darunter verstanden wird (Wald, Wiese, Park?) recht uneinheitlich ist. Deutlich wird jedoch, dass eine „naturbezogene“ Gestaltung der unmittelbaren Wohnumgebung vor allem im Grundschulalter entscheidend für die Aufenthaltsattraktivität und für eine „positive Einstellung zu natürlichen Umwelten, zum Draußen und zu offenen Gegenden“ ist (Gebauer 1994, S. 29). Kinder in der Stadt wünschen sich weniger Autos und mehr Spiel-, Tobe- und Grünflächen in ihrer Wohnumgebung (Bacher und Traxler 1994). In dieser Altersgruppe nimmt die passive Beschäftigung mit z.B. Computern oder Fernsehen noch einen eher geringen Stellenwert ein (Tendenz steigend) gegenüber aktiven, kreativen Spieltätigkeiten (Blinkert 1993 und 1997, Schwegler-Beisheim 2000). Mit zunehmendem Alter steigt bei Stadt- wie Landkindern gleichermaßen das Interesse an städtischen Angeboten (Pohl 2006, ebd.).

Haltungen und Einstellungen zu Natur und Umwelt

Keine andere Bevölkerungsgruppe in Deutschland ist so häufig über ihre Einstellungen, ihr Wissen, ihre emotionale Betroffenheit und ihr Handeln befragt worden, wie die Schüler - allerdings meist ältere zwischen 10 und 18 Jahren (vgl. z.B. de Haan und Kuckartz 1996). Bekannt ist jedoch, dass bereits 5-9 Jährige über bemerkenswerte Kenntnisse im Umweltbereich verfügen, insbesondere dann, wenn damit Alltagserfahrungen verbunden sind (Beispiel Mülltrennung, Schumann-Hengsteler und Thomas 1994, Pohl 2006, Maack-Rheinländer 1999).

In der Regel werden die Daten zum Umweltbewusstsein und Umwelthandeln erst seit einigen Jahren kontinuierlich erhoben (vgl. die Überblicke über die wichtigsten Studien - mehrheitlich aus dem deutschsprachigen Raum - von Mitte der 1980er bis Ende der 1999er Jahre von Richter (1999) und Unterbrunner (1999), die Shell-Jugendstudien, die Jugendreporte Natur 1997, 2003, 2006). Bis in die 1990er Jahre hielten danach Kinder und Jugendliche die

Umweltverschmutzung für ein sehr ernsthaftes Problem, durch das sie sich emotional stark betroffen fühlten und dessen Bewältigung sie eher pessimistisch einschätzten. Dennoch zeigten sie eine hohe umweltverträgliche Handlungsbereitschaft, wobei weibliche Jugendliche ein höheres Umweltbewusstsein aufwiesen und Gleichgültigkeit gegenüber Umweltzerstörung stärker ablehnten als Jungen (Szagun 1994). Mit zunehmendem Alter sinkt bei Jugendlichen offenbar die umweltbezogene Handlungsbereitschaft. Die aktuelle Shell-Jugendstudie 2006 verweist auf die Bedeutung des soziokulturellen Milieus und des Lebensstils der Bezugspersonen für die Prioritätensetzung und das gesellschaftliche Engagement von Jugendlichen – auch im Umweltbereich (Hurrlemann et al. 2006).

Die Haltung gegenüber Natur und Umwelt hat sich in den letzten zehn Jahren gewandelt. So verdeutlichen Umfrageergebnisse der Eurocard Studie „Junge Verbraucher in Europa“ (2001), dass das Interesse für Umweltthemen und die Angst vor Umweltschädigungen bei Kindern und Jugendlichen innerhalb von 5 Jahren signifikant um 10% gesunken ist. Nach Brämers Befragungen der heutigen Jugendlichen 2003 hat sich die emotionale Empörung gegenüber der fortschreitenden Umweltzerstörung stark verringert und die Naturentfremdung, wie er es nennt, vergrößert. Dies jedoch an mangelnder Artenkenntnis und einem geringen Wissensstand über Naturzusammenhänge festzumachen, halte ich für nicht wirklich zielführend. Zwar ist es richtig, dass die Mehrheit der Bevölkerung in Deutschland in städtischen Regionen lebt. Doch bedeutet dies automatisch eine größere Naturentfremdung? Und was ist damit eigentlich gemeint? Worin äußert sich diese? Was ist gesellschaftlich schlecht daran (und für wen?), dass viele Jugendliche nur noch drei Hauptbaumarten kennen und Wald vor allem als „Kulisse“ für ihre Freizeitaktivitäten nutzen? Aus der Umweltbildungs- und -bewusstseinsforschung ist bekannt, dass das Wissen um naturrelevante Zusammenhänge nicht mit einem entsprechenden naturverträglichen Handeln korreliert. Was der Aufenthalt in Natur, das direkte Naturerlebnis tatsächlich an unterschiedlicher Wirkung erzielen vermag, ist eine recht komplizierte Angelegenheit und bislang nicht umfassend erforscht (Pohl 2006).

Während vor 7 Jahren das Thema „Ökologie“ zwar nicht gänzlich als „out“ identifiziert wurde, aber deutlich weniger Relevanz als in den 1980er Jahren besessen hatte, zeigt die aktuelle Jugendstudie von 2006, dass Umwelt und Klimawandel sowie ein diesbezügliches Engagement die Befragten stark interessieren würden. Je höher die Schulbildung, desto eher neigen Jugendliche zu einem solchen Engagement.

Erst in den letzten Jahren wurde bei der Untersuchung des Umweltbewusstseins auch die Kategorie Geschlecht als Dimension einbezogen. Danach erweisen sich Frauen als umweltbewusster, reagieren affektiver als Männer auf Naturzerstörungen und zeigen umweltfreundlichere Einstellungen und Handeln (z.B. UBA-Studie von Empacher et al. 2001, Bögeholz 1999, Bogner und Wisemann 2004). Auf der anderen Seite scheinen Männer über mehr System- und Handlungswissen im Umweltbereich zu verfügen (z.B. Frick 2003, Lude 2001, S. 45f.). Dass Frauen damit nicht per se, also aufgrund ihres Geschlechts, die besseren Umweltschützerinnen sind, ist Gegenstand verschiedener Erörterungen, in deren Rahmen biologistische und sozial-konstruktivistische Erklärungsmodelle sowie Geschlechterrollen- bzw. Sozialisationsunterschiede diskutiert werden (Katz 2009).

Wissen über das Verhältnis von Menschen in Deutschland aus anderen kulturellen Kontexten zu Natur und Umwelt ist bisher rar (Katz und Kontzi 2009). Es gibt einige wenige, z.T. mehr

als 10 Jahre alte „kulturvergleichende“² Untersuchungen zum Umweltbewusstsein und Umwelthandeln von deutschen und russischen Jugendlichen im deutschsprachigen Raum (Szagun und Pavlov 1993), bei deutschen und türkischen Grundschüler/innen sowie der türkischen Bevölkerung in Deutschland (Maack-Rheinländer 1999, Kizilocak und Sauer 2003). Eine aktuellere Analyse befasste sich mit dem Naturverständnis bei Auszubildenden mit Migrationshintergrund (Kontzi 2007).

Aus den genannten Arbeiten geht hervor, dass ein aus mangelndem Engagement fälschlicherweise geschlossenes Nicht-Interesse an Natur und Umwelt nicht kulturell verankert ist. Das existierende erhebliche Umweltbewusstseins- und -wissensdefizit ist vielmehr insbesondere auf fehlende aufklärende Information in der Muttersprache zurückzuführen. Deutschkenntnisse und Bildungsstand beeinflussen das Umweltwissen und Umwelthandeln offensichtlich ebenso wie die geschlechtliche Aufgabenverteilung. Naturverständnisse sind zwar soziokulturell geprägt, dennoch konnte in den bisherigen ersten Untersuchungen eine stereotype Zuweisung klar abgrenzbarer und identifizierbarer Naturvorstellungen zu spezifischen kulturellen Hintergründen nicht ermittelt werden (Katz und Kontzi 2009).

Naturerfahrungen als Einflussgröße auf das Mensch-Natur-Verhältnis

Naturerfahrungen, das direkte Erleben von Natur, gilt als bedeutsame Einflussgröße bzgl. unseres Verhältnisses zu Natur/ Umwelt. Dass damit Auswirkungen auf die Psyche und Physis des Menschen verbunden sind, ist ebenso unbestritten wie die Relevanz der frühen Kindheit als prägende Phase. Meist wird von einer Wirkungskette Naturerfahrung – Wissen, Umweltbewusstsein – Umwelthandeln ausgegangen. Ziel von natur-/waldbezogenen Umweltbildungsmaßnahmen ist es entsprechend, über die unmittelbare Naturbegegnung bei Kindern und Jugendlichen eine positive Einstellung und Werthaltung gegenüber Naturdingen zu erreichen (s. Kap.xxx, Klautke und Köhler 1991, Winkel 1993). Doch funktioniert das tatsächlich so?

Von der Theorie her ist die Wirkung von Naturerlebnissen auf den Umgang mit Natur bisher auch keineswegs erschöpfend geklärt (z.B. Berck 1999, Pohl 2006). Zahlreiche empirische Studien deuten sogar darauf hin, dass die Zusammenhänge wohl nur geringfügig sind - rein statistisch betrachtet. Außerdem wird von verschiedenen Seiten auch Kritik am wachsenden Anteil von reinen Naturerlebnisaktivitäten in Umweltbildungsmaßnahmen geübt. Sie gelten bspw. als lediglich kontemplativ und damit von ihrer Wirkung her als entpolitisiert, weil dadurch die gesellschaftliche Realität ausgeblendet würde (vgl. z.B. de Haan und Kuckartz 1994, de Haan 1998, Preisendörfer und Franzen 1996, Unterbrunner 2005, S. 11).

Die bisher vorliegenden empirischen Untersuchungen bei Kindern und Jugendlichen zur Bedeutung und Wirkung spezifischer Naturbegegnungen für deren Umweltbewusstsein und -engagement (Langeheine-Lehmann 1986, Bogner 1998, Bogner und Wisemann 2004, Kals et al. 1998, Bögeholz 1999, Lude 2001, Gebhard 2001, Rost et al. 2001, Rickinson et al. 2004) zeichnen ein differenziertes Bild der Rolle von unmittelbaren Naturerlebnissen. Allerdings gibt es wenig an Erkenntnissen darüber, welche Qualitäten an Naturerfahrungen (z.B. der „Naturnähegrad“) welche Folgen zeitigen.

Die meisten der Untersuchungen geben Hinweise darauf, dass positiv erlebte, intensive und vielfältige Naturerfahrungen (vor allem über die Teilnahme an sog. umweltaktiven Gruppen)

² Wobei die Vorstellung einer Kulturgrenze, innerhalb der Homogenität herrscht, selbstverständlich ein Konstrukt ist. Denn Kultur ist wie auch Natur das sich ständig und zeitabhängig wandelnde Ergebnis von unterschiedlich intensiven Anpassungs- und Abgrenzungsprozessen. (Hörning 2004).

das Wissen über und Interesse an Natur ebenso fördern wie die emotionale Verbundenheit mit ihr sowie auch das Handeln / Engagement für Umweltbelange – auch wenn diese Zusammenhänge z. T. recht schwach ausgeprägt sind (Pohl 2006, Bögeholz 1999, Lude 2001, S. 174, Kals et al. 1999, Lindeman-Matthies 2002). So gaben befragte erwachsene Umweltaktive an, dass es v. a. die Naturbezüge in der Kindheit waren, die einen erheblichen, prägenden Beitrag zur Wertschätzung von Natur und dem späteren Umweltengagement geleistet hätten (z.B. Eigner und Schmuck 1998, Berck und Klee 1992, Tanner 1998, Gebhard 1994 und 2001, Bixler et al. 2002, Wells 2000, Schulte 2000, Hallmann et al. 2005).

Direktes Naturerleben macht offenbar Lust auf mehr, während die Abwesenheit naturbezogener Erfahrungen bei Schüler/innen offenbar auch wenig Bedürfnis danach auslöst (Lude 2001). Das Ergebnis, dass bereits ein 1-wöchiger Aufenthalt im Nationalpark die Naturschutzeinstellungen von Schülern/innen beförderte (Bogner 1998, Bogner und Wiseman 2004), ist bzgl. seiner Umweltwirksamkeit allerdings kritisch einzuschätzen. Denn die Korrelationen zwischen Einstellungen und umweltverträglichem Verhalten sind bekanntermaßen nicht sehr groß und variieren stark zwischen den verschiedenen Handlungsbereichen (z.B. Hofinger 2001, Diekmann und Preisendörfer 1991, de Haan und Kuckartz 1996).

Trotz aller Unklarheit darüber, welche Bedeutung konkret welche spezifischen Naturerfahrungsqualitäten und –quantitäten für das Umwelthandeln und die psychosoziale Entwicklung des Menschen besitzen und welcher Erlebniszeitpunkt (welche Lebens- bzw. Entwicklungsphase) dafür entscheidend ist, besteht weitgehend Übereinstimmung darin, dass

- unmittelbares Naturerleben auf das Verhältnis zu Natur einwirkt, auch wenn es keinen hinreichenden und exklusiven Auslöser für eine positive Wertschätzung von Natur und das Umweltengagement darstellt,
- das soziale Miteinander bei Naturerlebnissen für deren positive Wertschätzung ausschlaggebend ist (Schleicher 1997, Gebhard 1993, Fischerlehner 1993), weil die „dinglichen und personalen Erfahrungen“ (Gebhard 1993, S. 142) wechselseitig zusammengehören,
- die Art des Naturerlebens von vielen, noch genauer zu erforschenden sozialen Faktoren abhängt.

Geschlechtermerkmale in der Naturerfahrung, der Naturaneignung, dem Wissen über Natur und dem handlungsbezogenen Verhältnis zu ihr

Welche Rolle spielt nun das Geschlecht dabei? Die bisherigen Untersuchungen verdeutlichten es: Dort, wo Geschlecht als Kategorie herangezogen wird, werden auch geschlechterrelevante Wirkungen erkennbar. So hat man herausgefunden, dass Jungen offenbar auffallend stärker von Fakten und den dahinter stehenden Zusammenhängen angesprochen werden, als Mädchen und ein größeres Maß an ökologischer Naturerfahrung aufweisen (Lude 2005). Sie verfügen entsprechend über mehr Wissen bzgl. ökologischer Hintergründe und ökosystemarer Funktionsmechanismen, scheinen erheblich technikfokussierter zu sein (Bögeholz 1999). In didaktischer Hinsicht zeigen sie eine besondere Vorliebe für Bewegungs- und Wettbewerbsspiele (Burdewick 1999, S. 36; Flade und Kustor 1996, S. 21f., zit. nach Kaiser 2004, S. 380). Dies wurde auch bei zahlreichen waldbezogenen Umweltbildungsaktivitäten im Rahmen des bereits genannten Verbundforschungsprojektes beobachtet.

Um Mädchen zum Mitmachen zu motivieren, kann hingegen ein sichtbarer Problembezug eines Naturphänomens hilfreich sein. Sie fragen eher nach dem *Wozu*, da sie die 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 geringfügiger interessiert werden zu können. Jungen im Freispiel erkunden ihre Umgebung in Form abenteuerlicher Spielszenarien, bei denen der Einsatz von symbolischen Waffen eine nicht unerhebliche Rolle spielt. Mädchen wählen häufig alltagsnähere Welten, stellen Familiensituationen nach und beziehen Tiere gezielt als Wesen mit Sozialfunktion ein (Thies und Röhner 2000, S. 76). Die **Spielsituationen** bei Mädchen sind weniger als bei Jungen auf Wettstreit und Konkurrenz hin ausgerichtet (Mayer und Katz 2008).

Zusammengefasst werden in Jungenspielen eher solche Eigenschaften gefördert, die eine wichtige Grundlage für den beruflichen und gesellschaftlichen Erfolg bieten. Mädchen erlernen im Spiel eher soziale Fertigkeiten (Burdewick 1999, S. 36, zit. nach Kaiser 2004, S. 380).

Interessant ist bspw., dass Jungen und Mädchen auf die Aufforderung hin, mit Baumstämmen und Zweigen o. ä. ein gemütliches „Nest“ oder Waldsofa zu bauen, recht Unterschiedliches zustande bringen. Während Mädchen trotz ähnlich körperlicher Stärke und Größe lediglich kleine Zweige heranschaffen und sich auf die „Innengestaltung“ konzentrieren, fokussieren sich die Jungs auf das Heranschleppen schwerer großer Äste. Diese klassisch-geschlechtertypische Verhaltensweise ist einem unterschiedlichen Körperkonzept, das in der Geschlechtersozialisation erworben wurde, geschuldet. Danach fühlen sich Mädchen körperlich eher unterlegen und defizitär gegenüber der männlich sozialisierten Körpererfahrung, die durch Überlegenheit und Stärke charakterisiert ist (Mayer und Katz 2008, Richter 2001). Das Ausblenden der geschlechterbezogenen Differenzen von Körperlichkeit verstärkt die Gefahr, dass geschlechterstereotype Zuschreibungen und Körpererfahrungen manifestiert werden. Werden entsprechende Interventionsmöglichkeiten nicht genutzt, trägt die Nichtbeachtung zur Reproduktion und Verfestigung bereits schon eingeübter Beschränkungen im Handlungsspektrum bei. Wird hier jedoch die Bedeutung der unterschiedlichen Sozialisationsfaktoren und deren geschlechtsbezogene Wirkung auf den individuellen Körperumgang nicht mitbedacht, gehen zum einen Chancen verloren, die vielfältigen Möglichkeiten des Körpererlebens und Körperseins adäquat und effektiv einzubeziehen und zu fördern. Allerdings verweist die Untersuchung von Pohl (2006) darauf, dass zumindest bei Kindern im Grundschulalter (bis ca. 9 Jahre) die Geschlechterunterschiede im Naturzugang und der realen Naturerfahrung statistisch eher vernachlässigbar sind.

Bezogen auf die Artenkenntnis, existieren keine wesentlichen Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen. Allerdings zeigen Mädchen eine deutlichere Vorliebe für Pflanzen und ästhetische Naturerfahrungen (Pohl 2006, Bögeholz 1999). Auch scheint die Mehrzahl ihrer Naturerlebnisse sozial motiviert, über den Kontakt mit Tieren (Lude 2001), während bei den Jungs der Erholungsbezug im Vordergrund steht (v. a. sportliche oder spielorientierte Aufenthalte). 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

v. a. darin gründet, dass Mädchen ab ca. 11 Jahren wesentlich stärker reglementiert werden - aus elterliche Fürsorge um ihre körperliche und sexuelle Unversehrtheit (Valentine 1992). Dass Mädchen anscheinend öfters in der Natur Angst erleben als Jungs bzw. bestimmte Bereiche in der Natur als Unsicherheitsorte erfahren wie von Hallmann et al. (2005) herausgefunden, bedeutet nicht, dass Jungen generell weniger oder keine Angst empfinden würden. Sie wird lediglich weniger reflektiert und/oder zum Ausdruck gebracht.

Wissen darüber, inwiefern Jungen und Mädchen bzw. Frauen und Männer unterschiedlich Natur wahrnehmen, sich Natur kognitiv und physisch aneignen sowie unterschiedliche natur-/umweltrelevante Problemlösungsstrategien entwickeln, ist eine wesentliche Voraussetzung nicht nur für eine erfolgreiche Umwelt-/Naturbildungsarbeit, sondern auch für eine gleichberechtigte Möglichkeit der Mitgestaltung von (Wald)Naturräumen. Denn Mädchen/Frauen bringen andere Erfahrungshintergründe und Orientierungen mit als Jungen/Männer, weniger aufgrund ihrer biologischen Unterschiede als vielmehr bedingt durch andere Lebenswirklichkeiten und Sozialisationen. Dadurch eröffnen sich neue Perspektiven auf gesellschaftliche Probleme und ihre Bewältigung, deren Vernachlässigung wir uns nicht leisten können und sollten.

Mit solcherart Sichtweisen auf Differenz besteht allerdings auch die Gefahr der Verschleierung von Unterschieden innerhalb einer Genusgruppe und der Reproduktion der Kultur der Zweigeschlechtlichkeit (vgl. Maxim 2007, S. 77).

Ein Erfassen der Wirkung von Naturerfahrungserlebnissen für das Verhältnis zu (Wald-)Natur ist außerdem v. a. dadurch erschwert, dass umfassende Evaluationen und „Nachbearbeitungen“ von entsprechenden Veranstaltungen oder Aktivitäten bislang nur bedingt stattfinden (Katz und Mayer 2007).

3.2 Zu den Vermittlern: Adäquate Naturvermittler/innen

Die „versteckte“ Agenda...

Für die Auseinandersetzung mit den Zielen, Inhalten und Funktionen der waldbezogenen Umweltbildung spielt das Naturverständnis derjenigen, die diese Arbeit *im* und *über* Waldnatur durchführen eine zweifache Rolle: Zum einen in seinen eher *affektiven Bestandteilen*, insofern der Wald als Bildungsraum, als vermittlungsmethodischer Rahmen dient und damit der unmittelbar eigene Kontakt zu Natur, d.h. das erinnerte genauso wie das immer wieder neu (selbst und bei anderen) physisch erfahrene Naturerlebnis, das mit dem eigenen Selbstverständnis tief verwoben ist, in den Vordergrund rückt. Zum anderen in seinen eher *kognitiven Bestandteilen*, insofern der Wald in seiner vielfältigen inhaltlichen Bedeutung (ökologisch, ökonomisch, gesellschaftlich, kulturell), also als zu vermittelnder thematischer Komplex relevant wird. Damit gewinnt das erfahrungs- und wissensbasierte Verständnis über die komplexen Naturfunktionen und -zusammenhänge, die Vorstellungen über deren Verhältnis zueinander und in Gewichtung zu ihren soziokulturellen Bezügen an Bedeutung.

Im Folgenden wird nun zunächst kurz auf die institutionellen Vorgaben und Zielsetzungen für waldbezogene Umweltbildung und deren Operationalisierung auf der praktischen Handlungsebene eingegangen.

In den meisten Bundesländern existiert mittlerweile mit dem Landeswaldgesetz bzw. in einigen Fällen ihrer vorhandenen Leitlinien bzgl. forstlicher waldbezogener Umweltbildungsaufgaben ein für die forstliche Bildungsarbeit relevanter Orientierungsrahmen (Katz und Mayer 2007). Auffallend ist dabei der unterschiedliche Grad an Konkretion und Präzisierung in der Zielsetzung und den anvisierten Maßnahmen. Während in den Landeswaldgesetzen einiger Bundesländer explizit von „*Waldpädagogik*“ und

„Bildungsarbeit“ als forstlicher Aufgabe die Rede ist, wird in den Gesetzestexten anderer Länder die so genannte „Bildungs- und Erziehungsarbeit“ auf das „Aufklären“ bzw. das „Unterrichten über die Waldfunktionen“ konzentriert. Insbesondere in zwei Bundesländern geht es zuvorderst um Öffentlichkeitsarbeit vor allem um die Anliegen der Forstwirtschaft zu transportieren. In kaum einem der Landeswaldgesetze wird eindeutig Bezug auf das Konzept BNE genommen und gefordert, die entsprechenden Maßnahmen danach auszurichten (ebd.), aussagegemäß deswegen, weil eine recht ungenaue Vorstellung davon zu existieren scheint, wie das Leitbild einer BNE in der konkreten waldbezogene Bildungspraxis zu gestalten ist (Katz und Mayer 2007; Verweis auf M. Mayer in diesem Band). Generell fällt auf, dass es sich bei den Zielformulierungen nicht um gewünschte (oder festzulegende) Soll-Zustände handelt. Stattdessen werden die Ziele meist als der Umweltbildung inhärent dargestellt, als etwas, was bei der Begegnung mit Wald quasi automatisch passiert. Wissensvermittlung als Bildungsauftrag unterscheidet sich jedoch diametral von einer im Dienste der Akzeptanzbeschaffung stehenden Zielsetzung und Waldaufenthalt als sozialtherapeutischer Maßnahme. Generell findet eine kritisch-reflektierende Auseinandersetzung mit den Zielen der waldbezogenen Umweltbildung auf keiner der zuständigen Planungs- und Durchführungsebenen (Ministerien, Landesforstverwaltungen, Landesbetriebe, Walderlebniszentren, Forstämter, Waldschulen) und nicht in nennenswertem Ausmaße statt (Katz und Mayer 2007, Katz 2009, Verbund „Mensch und Wald“ www.ecolog-institut.de).

Welche Ziele und thematischen Schwerpunkte haben wir in unseren Erhebungen identifizieren können? Übergeordnetes Motiv aller schriftlich oder in den Interviews artikulierten Zielsetzungen ist es, Kindern und Jugendlichen (insbesondere Schüler/innen) über das Vermitteln und das unmittelbare Erleben von Natur, ihrer Funktionen und Dynamiken, einen Beitrag zur Verhaltensänderung, Wertschätzung sowie zum verantwortungsbewussten Handeln gegenüber (Wald-)Natur liefern und der wachsenden Naturentfremdung entgegenwirken zu wollen.

Bei den genannten Schwerpunkten und Inhalte - entsprechend ihrer Nennhäufigkeit gruppiert und zusammengefasst - stehen an erster Stelle **ökologische Themen** (Naturkreisläufe und Funktionszusammenhänge, heimische Tiere und Pflanzen, Naturschutz), gefolgt von Inhalten, die stark in Richtung **sinnliches Walderleben** und interaktive Naturerfahrung gehen. Am dritthäufigsten wurden Themen, die einen direkten **Bezug zur Forstwirtschaft** aufweisen, wie Jagd, Interessenskonflikte, nachhaltige Ressourcennutzung, nachwachsende Rohstoffe genannt. Einige thematische Zugänge konnten als **sozialpädagogische Angebote** klassifiziert werden (Katz und Mayer 2007).

Nicht ausreichend thematisiert in waldbezogenen Umweltbildungsveranstaltungen werden hingegen die globale, internationale Dimension von Wäldern sowie soziale Aspekte (z.B. der Wald als Arbeitsort). Das Anliegen einer integrativen oder aufeinander bezogenen Vermittlung von ökologischen, ökonomischen, sozialen und kulturellen Aspekten von Wald, so wie es im Konzept der BNE als prioritäres Ziel formuliert ist, findet sich unseren Erhebungen nach kaum in der inhaltlichen Ausgestaltung waldbezogener Umweltbildungsangebote (vgl. auch Verbund „Mensch und Wald“ www.ecolog-institut.de).

Wie bereits in Kap. xxx geschildert, werden offenbar insbesondere wegen nicht vorhandener Kenntnisse **Geschlechteraspekte** in den Angeboten lediglich ansatzweise und nur von wenigen berücksichtigt, obwohl von den Befragten ihre Bedeutung und Wirkung durchaus eingestanden wird (Katz und Mayer 2007). Im Rahmen des von den Autoren/innen durchgeführten Verbundforschungsprojektes wurden gemeinsam mit Umweltbildner/innen,

die im Berliner Forst für entsprechende Aktivitäten zuständig sind, im partizipativen und iterativen Verfahren zwei modular aufgebaute gendersensible und am Prinzip der BNE ausgerichtete Bildungsveranstaltungen zum Thema Klima und Energie konzipiert (vgl. Abschlussbericht www.wa-gen.de). Dies ist jedoch bisher meines Wissens die einzige waldbezogene Umweltbildungsmaßnahme dieser Art.

Zwischen Naturvermittlung und Sozialtherapie ...

Es ist leicht nachvollziehbar, dass die Natur in forstlichen Arbeitsfeldern generell für die eigene Berufsidentität eine nicht unerhebliche Rolle spielt. Die eigenen Naturverständnisse wie auch die Rolle und Bedeutung, die der Waldnatur in Lehr-/Lernprozessen zufällt, sind dabei ein wesentlicher, wenn auch nicht immer bewusst reflektierter Bestandteil der Ausgestaltung von waldbezogenen Umweltbildungsmaßnahmen.

In waldbewirtschaftlichen Zusammenhängen ist der Naturumgang per se auf ökonomische Verwertungserfordernisse hin ausgerichtet ist – unabhängig davon ob dabei eher Nutzungs- oder Schutzaspekte im Vordergrund stehen. Die eine Rolle spielenden übergeordneten Leitvorstellungen von Natur lassen sich wie folgt zuspitzen:

„Es wächst nach, was wir brauchen“	Natur ist endlose Ressource
„Es wächst nach, was wir wollen“	Natur ist Gestaltungsobjekt, (in ökonomischer und ökologischer Hinsicht)
„Es wächst von selbst“	Natur ist Gestaltungssubjekt

Die Waldbewirtschaftung ist demnach theoretisch so angelegt, dass als Gegensätze konstruierte Kategorien wie Schutz und Nutzen, Subjekt und Objekt, Reproduktion und Produktion, entlang derer wir unsere westlich-moderne Wirklichkeit sortieren, als komplementär, als ineinander übergehend interpretiert werden könnten (Katz 2009).

Wie es um diese Naturkonstruktionen in der realen forstlichen Bildungspraxis bestellt ist, d.h. wie Natur von für waldbezogene Umweltbildung zuständigen forstlichen Akteuren/innen gedeutet, handlungspraktisch konzipiert wird und geschlechtlich markiert ist, wird nachfolgend erläutert. Ausgehend vom individuellen Naturzugang und der Bedeutung von Natur in der beruflichen Arbeit sowie von der „vermittelten Natur“, d.h. unter anderem auch von den die Natur betreffenden Motiven und Zielen der waldbezogenen Bildungsarbeit, werden Ergebnisse einer qualitativen Erhebung (Interviews und teilnehmende Beobachtung) diskutiert. Das erhobene Material wurde auf die geschlechtlichen Codierungen der

- Ein-/Ausschlüsse,
- Hierarchisierungen/Trennungen,
- Auf- und Abwertungen,
- des Ex- und Impliziten

hin analysiert. Dahinter stand das Ziel, das Unbenannte und Mitgemeinte, das im Sinne Bourdieus „Nach-innen-Genommene-Vergessene“ als von den Menschen selbst produzierte Struktur (vgl. Kraus und Gebauer 2002, Bourdieu 1997), das machtvoll mit Geschlechtervorstellungen aufgeladene sichtbar und einer kritischen Analyse zugänglich zu machen (Katz 2009).

Natur: Arbeitsort oder Daseinsgewissheit

Der Arbeit in und mit der Natur wird von allen Interviewpartner/innen eine hohe Wertschätzung entgegengebracht. Sie gilt vielen als die gesellschaftlich sinnvollste – wenn auch in ihren vielfältigen Wirkungen unterschätzt –, weil sie produktiv ist und dabei ganz viel gelernt werden kann. Neben ihrer gesellschaftlichen Bedeutung, wird der Arbeit in und mit der Natur jedoch auch ein individuell höchst sinnstiftender Einfluss zugeschrieben. Wohl durch das Draußensein und ihrem hohen Grad an Gestaltungsautonomie gibt es eine große (Arbeits-)Zufriedenheit: Sie macht Freude und Spaß (Katz 2009, Mayer et al. 2009).

Das Verhältnis zum Arbeitsort Natur reicht dabei von einem eher pragmatischen Standpunkt als die „bessere Alternative“ gegenüber Büro-(oder anderen) Tätigkeiten - es wird somit als eine *relative Qualität* beschrieben - bis hin zu solchen Aussagen, nach denen Natur als das *Absolute*, als allumfassend Sinnstiftende, Lebenserfüllende und noch mal anders als Selbstverständlichkeit gesehen wird, als etwas, was schon immer da gewesen ist und damit zur *Daseinsgewissheit* geworden ist. In dieser Deutung wird der Mensch zum Abhängigen, der – so das moralische Credo – schon aus Überlebensgründen Natur erhaltend tätig werden muss.

Insbesondere diejenigen, für die Natur eine absolute und existentielle Lebensbedeutung hat, sehen in der Arbeit in und mit der Natur ein entscheidendes Verbindungsglied zwischen natürlichen und sozialen Aspekten.

In den Interviews werden auch erste Hinweise auf geschlechterrelevante Unterschiede in der Bedeutung von Natur als Arbeitsort und -gegenstand sichtbar. So wirken die Naturvorstellungen der Männer tendenziell grundsätzlicher als die der Frauen. Bspw. wird von einem Großteil der Männer auf die Frage danach, was ihnen Natur als Arbeitsort bedeute, Natur als absolute, unzweifelhafte Kategorie beschrieben, die „alles ist, nämlich Lebenssinn stiftet, Lebensinhalt bietet etc.“ (Quelle Interviewzitat??). Die Frauen hingegen konstruieren einen eher pragmatischen Entwurf von Natur in Arbeitszusammenhängen, nutzen sie eher im Sinne einer Vergleichskategorie, d.h. als etwas, was in jedem Fall anderen Tätigkeiten (Büro) vorzuziehen ist, weil die Gestaltungsmöglichkeiten und das autonome Agieren wesentlich größer sind und weil es sich um eine Tätigkeit im Freien eben ein „In-der-Natur-Sein“ handelt. Natur erscheint bei den befragten Frauen als eine weniger allumfassend absolute sondern eher als relative Größe. Diese Unterschiede korrespondieren mit den geschlechterspezifisch durchaus unterschiedlichen Gewichtungen von Berufs- gegenüber Alltagswelt: Männer scheinen sich stärker an Beruf und Karriere zu orientieren, gegenüber der stärker beziehungs- und Alltagsorientierung von Frauen (Bock und Duden 1978, Beck-Gernsheim 1992). Für diese fungieren Beruf und Erwerbsarbeit als eine von mehreren Lebenstätigkeiten, die aber nicht per se lebensbestimmend(er) sind als die anderen, z.T. stark reproduktiv ausgerichteten Aufgaben.

Natur: Objekt oder Subjekt

Natur bietet den Aussagen der Befragten nach ebenfalls eine Möglichkeit der Orientierung. Und damit wird es auch ein bisschen komplizierter. Denn, in dem Maße, in dem die Funktionsweisen von Natur als Grundlage für die Bewertung der Angemessenheit und Geeignetheit von waldbaulichen und forstwirtschaftlichen Eingriffen herangezogen werden, wird Natur einerseits ein Status als Subjekt, das eigenständig agiert und nicht auf den Menschen angewiesen ist, zugesprochen, als aber auch ein Status als verletzlichem Schutzobjekt, und wird damit zur Gestaltungsaufgabe.

Auf der anderen Seite wird davon ausgegangen, diese Funktionsmechanismen von Natur zumindest soweit erkennen zu können, dass sie für forstliche Zwecke und Gestaltungsvorstellungen genutzt werden können. Das Verhältnis zwischen Mensch und Waldnatur gerät damit in eine vielfach miteinander verwobene Wechselposition:

Natur ist „Akteur auf Augenhöhe“ (Subjektstatus), weil sie sich autark, ohne Unterstützung von außen reproduzieren und weiterentwickeln kann. Der Mensch (auch der forstliche Akteur) ist unzweifelhaft davon abhängig – zumindest jedoch vom Wissen darüber, wie er sich überlebenssichernd an die Naturfunktionen anpassen bzw. sich diese zweckdienlich zunutze machen kann. Dies impliziert mehr oder weniger intensive Eingriffe in die Natur.

Natur wird dadurch in unterschiedlicher Ausprägung instrumentalisiert und damit zum Gestaltungsobjekt, der Mensch zum Gestalter. Das „Erkennen von Natur“ wird zu einer notwendigen Voraussetzung für einen mehr oder weniger fürsorglichen, zukunftsverträglichen Umgang mit ihr, sei er schutz- oder nutzungsmotiviert. Je stärker das Nutzungsinteresse an der rein ökonomisch effektiven Verwertbarkeit ausgerichtet ist, desto mehr fallen auch deren Regeln und Strukturen ins Gewicht. D.h. im Extremfall, dass im Sinne der kurzfristigen forstwirtschaftlichen Gewinnmaximierung der großflächige Kahlschlag das Mittel der Wahl darstellt.

Nach den Aussagen der meisten Befragten wird Waldnatur demnach als „teilautonomes Mitgestaltungsobjekt“ (Katz 2007) verstanden, das sowohl eine Orientierung für forstliche Handlungsweisen liefert als auch zugleich Gegenstand von Veränderungen ist.

Zwei Aspekte sind in diesem Konzept entscheidend (Katz 2009):

1. Naturreproduktivität wird an sich und als Charakteristikum autonomer subjektiver Natur wertgeschätzt, ihre Leistungen werden als unverzichtbar wertbildend für die forstlichen Betriebszwecke eingeschätzt. Natur in diesem Entwurf fungiert als eine Art Mitgestaltungsobjekt. Die ökonomische Verwertungslogik als Gestaltungsrahmen wird dabei nicht aufgegeben. Das dahinter stehende Naturverständnis unterscheidet sich jedoch diametral von einer Konstruktion von Natur als einem eher passiven und beliebig gestaltbaren Objekt zur Optimierung der Ressourcennutzung.
2. Der Konzeption von Natur als teilinstrumentalisiertes Mitgestaltungsobjekt liegt das Verständnis einer potenten Natur zugrunde, mit großem Vertrauen in den ökonomischen Wert ihrer erzeugten Produkte. Produktivitäts- und Reproduktivitätsaspekte sind dialektisch aufeinander bezogen.

Statt eines Verständnisses von Waldnatur als einem zu kontrollierenden und eingriffsintensiv zu gestaltenden Wirtschaftsobjekt fußt dieser andere Zugang auf einer dauernden Vermittlungsarbeit zwischen Gestaltungsobjekt und -objekt. Ein solches Konzept zum Umgang mit Waldnatur würde das forstliche Handlungsfeld vor andere als die bisherigen regulationsintensiven, technokratischen Aufgaben stellen. Die neue oder zumindest besondere Qualität, die der forstlichen Arbeit dabei insgesamt zukäme, wäre die des prozessorientierten Vermittelns. Nicht mehr (nur) das regulationsorientierte Eingreifen spielte bei der Gestaltung des Waldes eine Rolle, vielmehr bekäme das Beobachten von ökonomischen Prozessen, das „Sich-Auseinandersetzen“ mit Naturdynamik, eine zentrale Bedeutung für ein anderes Verständnis forstlicher Berufspraxis. Es würde eine Qualität der Arbeit auf den Plan treten, die nicht an die männliche Konnotation forstlicher Tätigkeit gebunden wäre.

Die männliche Kultur im Umgang mit (Wald-)Natur ist wie bereits in Kap. xxx erläutert durch Kontrolle und Ermächtigung gekennzeichnet. Sie findet sich in den konventionellen Waldbewirtschaftungskonzepten, wie sie von vielen Förstern und Försterinnen der Landesforstverwaltungen vertreten werden und charakterisiert einen Entwurf von Waldnatur, den ich als „gewinnmaximiertes Betreuungs-/Kontrollobjekt“ bezeichne (Katz 2009, S.?). Im Mittelpunkt steht ein nach betriebseffizienten Gesichtspunkten konzipiertes eher schematisches Modell von Wald, das dem Gegenstand Waldnatur in seiner Vielfalt in Gänze nur unzureichend gerecht werden kann. Gesicherte Kenntnisse über die Funktionsprinzipien und Standortansprüche von Wald fungieren als Herrschaftswissen zur gezielten Einflussnahme auf die natürlichen Prozesse. In Kombination mit den an geldwerten Maximalerträgen ausgerichteten Betriebszielen wird das Wissen über Waldnatur zu einem Modell zusammengefügt, an das die „Waldrealität“ angepasst wird.

Im Vordergrund steht eine Kosten-Nutzen-optimierte Produktion, die von einem direkten, intensiven und technisch unterstützten Eingriff auf die Naturreproduktion, die regenerativen Prozesse, gekennzeichnet ist. Zur Aufrechterhaltung eines bestimmten, betriebsökonomisch sinnvollen Waldzustandes ist diese Einflussnahme dauerhaft notwendig. Die Manipulation

und Kontrolle der reproduktiven Kräfte des Waldes bedarf eines die funktionalen Naturzusammenhänge erkennenden und steuernden Subjektes. Es trägt mit der Vorstellung einer beliebig beherrsch- und nach ökonomischen Erfordernissen formbaren Natur eindeutig „kulturell männliche“ Züge. Die regenerativen Fähigkeiten des Waldes gelten in diesem Naturentwurf nicht per se als geldwerte Leistungen. Wertschöpfung wird erst durch Leistungen derjenigen erreicht, die diese Prozesse aktiv und direkt (um-)gestalten und regulieren. Damit werden „Orte der schöpferischen Erneuerung“ (vgl. Shiva/Mies 1995, 40) ihrer Kreativität beraubt und in „passive Orte“ (ebd.) verwandelt. Alle nicht gewinnorientierten Bereiche wie regenerierend-fürsorgende, pflegerische, kommunikative oder soziale Tätigkeitsfelder werdendem Privaten und/oder der reproduktiven Sphäre zugeordnet. Diese ist weiblich konnotiert, während der Produktionsbereich mit Erwerbsarbeit, mit öffentlichem Raum, marktökonomisch vermittelten Prozessen und kultureller Männlichkeit assoziiert ist (vgl. Beer 1987).

Analog zu den regenerativen und reproduktiven Potentialen der Natur wird die Bewältigung sog. reproduktiver Aufgaben als quasi kostenlos und dauerhaft verfügbar vorausgesetzt. Auf der gesellschaftlichen Seite werden die dazu notwendigen Fähigkeiten, Kenntnisse und Erfahrungen noch immer als zum weiblichen Geschlecht naturgemäß zugehörig verstanden und damit als biologisch festgelegte Eigenschaften entfachlicht und abqualifiziert. Die Frauen-/Geschlechterforschung entlarvte diese Zusammenhänge nicht als historisch gewachsen, sondern als Ausdruck und durchgängiges konstitutives Element gesellschaftlicher Machtverhältnisse (vgl. Ullrich 1998). Die Abwertung reproduktiver Potenziale gegenüber kapitalmarktförmiger Warenproduktivität wurde in feministischen Theorieentwürfen als eines von vielen geschlechtercodierten Dichotomien aufgedeckt, entlang denen unser westlich-abendländisches Denken und kulturelles Handeln die Wirklichkeit ordnet. Ihre hierarchisierende Differenzierung wertet i.d.R. das mit „kultureller Weiblichkeit“ assoziierte Reproduktive gegenüber dem „kulturell männlich“ gedachten Produktionsbereich (als defizitär) ab und konstituiert ein Herrschaftsgefüge (vgl. Honegger 1991).

Das Konzept von Natur als teilinstrumentalisiertes Mitgestaltungssubjekt rückt andere als die bisherigen eingriffs- und regulationsintensiven, technokratischen Aufgaben in den forstlichen Handlungsfokus, nämlich weiblich kodierte Tätigkeiten wie Beobachten und Kommunizieren, die ein „Sich-auf-Prozesse-Einlassen“, „Sich-in-Beziehung-setzen-Können“ erfordern. Gefragt ist hierfür eine dialogische Vermittlungsqualität; denn das notwendige Erfahrungswissens wird nicht ohne, dass sich Gestaltende (Förster/in) mit der Mitgestaltenden (Waldnatur) auseinandersetzen, generiert werden können. Die Auseinandersetzung mit Natur ist es schließlich auch, die waldbezogenen Umweltbildner/innen in ihrer Vermittlungstätigkeit ein besonderes Anliegen ist.

Natur: Medium, Ziel oder Akteur?

Entsprechend der hohen Wertschätzung des Naturraumes mit seinen ökologischen Funktionen und Prozessen sowie mit seiner ästhetischen und Sinne anregenden Wirkung liegt offenbar jedem der befragten forstlichen Bildungsakteure die Vermittlung solcherart Naturerfahrungen sehr am Herzen.

Das Spektrum dessen, was laut den Äußerungen der Interviewten über bzw. als Natur vermittelt werden soll lässt sich wie folgt strukturieren:

- *Natur als Erfahrungsraum:* Ziel der waldpädagogischen Maßnahmen ist es, Natur- und Selbst(Körper-)erfahrung zu ermöglichen, ohne weitere größere Ansprüche damit zu verbinden außer Spaß und Freude an der Natur zu vermitteln sowie vielleicht Lust und Interesse zu wecken, wieder zu kommen;

- *Sachwissen über Natur*(-funktionen, -zusammenhänge etc.): Den Kindern und Jugendlichen soll ein (erfahrungs-)wissensbasiertes Verständnis über die Komplexität und Vielfalt der Natur, was sie ausmacht und wie sie funktioniert, näher gebracht werden;
- *Ästhetische Naturqualitäten*: Es geht darum, das Faszinierende und die Schönheit von Natur deutlich zu machen.
- *Ethische Prinzipien*: Lernziel ist zum einen, *Natur* wertzuschätzen und Empathie fähig zu werden, bis hin dazu, ein Gefühl von quasi „personaler“ (subjektbezogener) Liebe zu Natur zu entwickeln; zum anderen soll jedoch auch vermittelt werden, dass Menschen eine Schutz- und Fürsorgeverantwortung für Natur besitzen und auch ausüben sollen;
- *Umweltschutzrelevante Bedeutung der forstlichen Arbeit*: Der Beitrag der forstlichen Arbeit zum Umwelt- und Naturschutz soll aufgezeigt und als Beispiel für die gesellschaftliche Wichtigkeit und persönliche Sinnstiftung von produktiver Tätigkeit überhaupt vermittelt werden.

In all diesen „Vermittlungszielen“ wird Natur konstruiert als „Gegenwelt“, als etwas, das von uns verschieden ist und das uns alleine durch den Aufenthalt und direkten Kontakt mit ihm an unseren sozialen „Defiziten“ genesen lässt. Natur in diesem Zusammenhang wirkt nicht nur inspirierend als passives Gegenüber, sondern fungiert zugleich als eine Art kurativer Akteur. Sie wird damit zum einen als Instrument für sensorische Erlebnisse verstanden, als ein Raum, in dem Sinneswahrnehmungen und Körpererfahrungen ermöglicht werden, zum anderen erzeugt sie genau dabei, ohne, dass zusätzliche Hilfsmittel notwendig wären, jedoch gleichzeitig eine quasi therapeutische Wirkung, erhält als „Doktor Wald“ einen gesellschaftlich durchaus machtvollen Subjektstatus zugewiesen.

Natur ist außerdem insofern Objekt, insoweit ihre ökologischen Funktionsmechanismen vom Prinzip her durchschaut, ihre Dynamik vom Potential her erkannt, vorhersehbar und damit einigermaßen kontrollierbar erscheinen (ebd.). Die forstlichen Akteure waldbezogener Bildung verstehen sich als dezidierte Experten/innen in Sachen Naturwissen und -gestaltung und sehen sich daher prädestiniert in der Weitergabe dieser Kenntnisse an zu großen Teilen naturentfremdete Adressaten/innen. Sie konstruieren sich als „adäquate Vermittler“ (Adorno...) dessen, was Natur ist, kann und will.

Dies impliziert ein doppelt-hierarchisches Wechselverhältnis, nämlich zwischen forstlichen Bildungsakteuren und Natur sowie zwischen den Bildungsakteuren und einer Natur entfernten Gesellschaft. Die forstlichen Bildungsakteure wirken dabei als Übersetzungs- und Vermittlungsdrehscheibe.

4. Fazit

Bei den Befragten scheint die Vorstellung vorzuherrschen, dass Natur essentiell, eine unwidersprochene Tatsache ist, deren Anerkennung (sowohl empathisch, als auch vom Erfahrungs- und Sachwissen her) unumstößlich und eine feste Orientierungsgröße im Berufs- aber wohl auch Alltagsleben darstellt (vgl. Katz 2009). Bezogen auf die Bildungskonzepte dieser forstlichen Akteure bedeutet dies, dass das zur Verfügungstellen des (Wald-)Naturraums und von Naturerfahrungsmöglichkeiten sowie die Vermittlung von Naturwissen und -wertschätzung im Vordergrund stehen. Was damit jedoch ziemlich aus dem Blick gerät, ist zum einen, dass Natur und Gesellschaft miteinander interagieren, und dass das, was unter Natur zu verstehen ist bzw. wie wir mit ihr umgehen sollen, weniger unerschütterlich feststeht, wie uns die Naturwissenschaften glauben machen wollen. Bspw. ist alleine das, was mit naturnah/natürlich in Verbindung gebracht wird (siehe Wildnis) sehr abhängig davon,

welche Wissensbestände wir dafür heranziehen sowie welche Vorstellungsgebäude und Werthaltungen dazu individuell und kollektiv bestehen. Jenseits ihrer materiellen Sicht- und Erfahrbarkeit (die jedoch auch keineswegs verallgemeinerbar für alle gleich ist), ist Natur zu einem Aushandlungsfeld geworden, in dem Nutzungsinteressen, Werthaltungskonflikte, symbolische Deutungsunterschiede und individuelle Sehnsüchte aufeinanderprallen. Was im Zusammenhang mit Natur zu vermitteln ist, welcher Bildungsanspruch damit einhergeht, kann davon nicht unbeeinflusst sein.

Mittlerweile besteht weitgehend Übereinstimmung darin, dass beim Aufenthalt in der Natur es entscheidend auf die dabei eine Rolle spielenden sozialen Beziehungen ankommt (Mayer/Katz 2008). „Die Elemente der nichtmenschlichen Umwelt erhalten nur innerhalb und durch menschliche Beziehung Bedeutung und Sinn“ (Gebhard 1993: 141). Denn Natur ist Teil menschlicher Lebensqualität, Erfahrungs-, Lern- und Freiraum, ist ein Ort, an dem wir ihre Dynamik bestaunen, ist kultureller Erinnerungsraum und kann noch als vieles mehr erfahren werden.

Das grüne Klassenzimmer trägt wenig zur selbständigen Naturaneignung bei. Dadurch wird nur die Schule mit all ihren Regeln und ihrem sozialen Ordnungsrahmen in den Wald verlegt (Schüler 2006). Möglichkeit hingegen, sich den Naturraum eigenständig anzueignen, bringt auch andere Erfahrungen für einen selbst und in der Gruppe mit sich, ermöglicht Erkunden. Dies setzt selbständiges Entscheiden voraus, was der/die Einzelne an diesem Ort wie tun und wie man sich gemeinsam oder mit anderen zur Natur in Beziehung setzen möchte. Dadurch entstehen Freiräume, die nicht nur der Natur- sondern auch der Selbsterprobung und -positionierung dienen, die in der Regel in der schulisch vorgegebenen Ordnung kaum möglich sind (Mayer und Katz 2008, Pohl 2003; Eigner/Schmuck 1998). Dies kann beispielsweise auch durch situatives Lernen, das sich aus dem aktuellen Miteinander und dem in der Natursein ergibt, ermöglicht werden. Wird Natur verordnet, zu einem (über)pädagogisierten Lernort gemacht, der wenig emotionale und sinnliche Erlebnismöglichkeiten eröffnet, können sich positive Wirkungen von Naturerfahrungen kaum entfalten.

Literatur

- Bacher, J. und /Traxler, A. (1994): Wie Kinder wohnen. In: Wilk, L./Bacher, J.(Hrsg.): Kindliche Lebenswelten. Opladen, S. 161-196.
- Beck-Gernsheim, E. (1992): Das halbierte Leben: Männerwelt Beruf, Frauenwelt Familie, Frankfurt a.M.
- Beer, U. (Hrsg., 1987): Klasse Geschlecht. Feministische Gesellschaftsanalyse und Wissenschaftskritik, Bielefeld
- Berck K.-H. und Klee R. (1992): Interesse an Tier- und Pflanzenarten und Handeln im Natur- und Umweltschutz. Frankfurt/M
- Berck, K.-H.(1999): Biologiedidaktik: Grundlagen und Methoden. Wiebelsheim.
- Blinkert B. (1997): Aktionsräume von Kindern auf dem Land. Eine Untersuchung im Auftrag des Ministeriums für Umwelt und Forsten Rheinladn-Pfalz. Pfaffenweiler
- Bittner, A. (2000): Wirkungs- und Konzeptevaluation von Umweltbildung am Beispiel des Nationalpark Harz/Niedersachsen, Allg. Forst- und Jagdzeitschrift 171 (11), S. 19-21
- Bixler R. D., Floyd M. F., Hammitt W. E. (2002): Environmental socialization: Quantitative tests of the childhood play hypothesis. In: Environment and Behavior, Heft 34 (6), 795-818

- Blinkert B. (1993): Aktionsräume von Kindern in der Stadt. Eine Studie im Auftrag der Stadt Freiburg. Pfaffenweiler
- BLK (1998): Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung - Orientierungsrahmen. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung Heft 69. Bonn.
- Bock, G. und Duden, B. (1978): Arbeit aus Liebe – Liebe als Arbeit. Zur Entstehung der Hausarbeit im Kapitalismus, in: Gruppe Berliner Dozentinnen (Hrsg.), Frauen als bezahlte und unbezahlte Arbeitskräfte, Beiträge zur Berliner Sommeruniversität für Frauen, Oktober 1977. Berlin. S. 118-199
- Bögeholz, S. (1999): Qualitäten primärer Naturerfahrung und ihr Zusammenhang mit Umweltwissen und Umwelthandeln, Opladen
- Bogner, F.X. und Wisemann, M. (2004): Outdoor ecology education and pupils' environmental perception in preservation and utilization. In: Science Education International, Heft 15 (1), S. 27-48
- Bourdieu P. (1997): „Die männliche Herrschaft“, in Dölling, Irene; Krais, Beate (Hrsg.): *Ein alltägliches Spiel*. Frankfurt a. M., S. 153 – 217.
- Brämer, R. (1997a): Was Jugendliche unter Natur verstehen, Befunde des Seminars „Jugend ohne Natur?“ Archiv Soznat. 25, Inst. Für Erziehungswiss. der Univ. Marburg, 52 S.
- Brämer, R. (1997b): Was Jugendlichen die Natur bedeutet. Befunde des Seminars „Jugend ohne Natur?“ Archiv Soznat. 30, Inst. Für Erziehungswiss. der Univ. Marburg, 52 S.
- Brämer, R. (2006): Natur obskur. Wie Jugendliche heute Natur erfahren. Jugendreport Natur 06. München.
- 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.)
- Burdewick I. (1999): Schulhofgestaltung, Geschlecht und Raum. In: Grundschule 31. Heft 12, S.35-37.
- De Haan G. und Kuckartz U. (1996): Umweltbewusstsein. Denken und Handeln in Umweltkrisen. Opladen
- de Haan, G. (1998): Wissen – Bewusstsein – Handeln? Umweltbewusstsein und Umwelthandeln bei Kindern und Jugendlichen. Papers 98-147. Berlin, Forschungsgruppe Umweltbildung.
- de Haan, G. und Kuckartz, U. (1994): Determinanten des persönlichen Umweltverhaltens. Papers 94-107, Berlin, Forschungsgruppe Umweltbildung.
- Derichs-Kunstmann, K. (2000): Geschlechtsgerechte Didaktik in der Erwachsenenbildung, DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, S. 38-40
- Deutschlands. Werkstattberichte Umweltstrategien Nr. 6, Lüneburg
- Diekmann und Presiendörfer (1991)
- Dürr, Hans-Peter (1990): „Wissenschaft und Wirklichkeit. Über die Beziehung zwischen dem Weltbild der Physik und der eigentlichen Wirklichkeit.“ In: Dürr, Hans-Peter/Zimmerli, Walther Ch. (Hrsg.): *Geist und Natur. Über den Widerspruch zwischen naturwissenschaftlicher Erkenntnis und philosophischer Welterfahrung*. Bern/München/Wien: Scherz, 28-46.

- Eigner S. und Schmuck P. (1998): Biografische Interviews mit Umwelt- und Naturschützern. In: Umweltpsychologie, Heft 2 (2), S. 42-53
- Eisel, U. (2004): Naturbilder sind keine Bilder aus der Natur. Orientierungsfragen an der Nahtstelle zwischen subjektivem und objektivem Sinn, Gaia13 (2), S. 92-98
- Empacher C, Hayn D., Schultz I. (2001): Analyse des Geschlechtsrollenwandels für Umweltbewusstsein und Umweltverhalten, Studie für das Umweltbundesamt (20017157), Frankfurt a. M., Berlin
- Eurocard-Studie (2001): „Junge Verbraucher in Europa“
- Fischer, Karin; Grüning, Juliane; Katz, Christine; Mayer, Marion; Thiem, Anja (2006): Vielfältig – kooperativ – geschlechtergerecht. Natur- und Umweltschutzverbände auf dem Weg. Abschlussbericht des DNR-Projektes „Gender Greenstreaming – Geschlechtergerechtigkeit im Natur- und Umweltschutz“. Berlin, Bonn, Lüneburg.
- Fischerlehner B. (1993): „Die Natur ist für die Tiere ein Lebensraum, und für uns Kinder ist es so eine Art Spielplatz“. Über die Bedeutung von Naturerleben für das 9-13jährige Kind. In: Seel, H.-J./Sichler, R./Fischerlehner, B.(Hrsg.): Mensch – Natur: zur Psychologie einer problematischen Beziehung. Opladen, S. 148-163.
- Flade A. und Kustor B. (Hrsg.)(1996): Raus aus dem Haus. Mädchen erobern die Stadt. Frankfurt/M.
- Fölling-Albers, M. (2001): Veränderte Kindheit – revisted. Konzepte und Ergebnisse sozialwissenschaftlicher Kindheitsforschung der vergangenen Jahre. In: Fölling-Albers M. et al. (Hrsg.): Kindheitsforschung. Forschung zum Sachunterricht. Jahrbuch Grundschule III. Fragen der Praxis – Befunde der Forschung. Seelze, S. 10-51
- Fölling-Albers, M. und Hopf, A. (1995): Auf dem Weg vom Kleinkind zum Schulkind. Eine Langzeitstudie zum Aufwachsen in verschiedenen Lebensräumen. Opladen
- Franz-Balsen, A. (2001): Nachhaltigkeit & Gender – Konsequenzen für die Umweltkommunikation, in: Umweltbundesamt (Hrsg.), Verankerung des Nachhaltigkeits-Leitbildes in der Umweltkommunikation, Berlin
- Franz-Balsen, A. und Apel, H. (2001): Geschlechtsneutralität Adieu! Gender in der Umweltbildung, Polit. Ökologie 70, S. 30-33
- Frick, J. (2003): Umweltbezogenes Wissen: Struktur, Einstellungsrelevanz und Verhaltenswirksamkeit. Zürich
- Gebauer, M. (1994): Kind und Umwelt. Frankfurt a.M.
- Gebhard, U. (1993): Erfahrung von Natur und seelische Gesundheit. In: Seel, H.-J./Sichler, R./Fischerlehner, B.(Hrsg.): Mensch – Natur: zur Psychologie einer problematischen Beziehung. Opladen, S. 127-147.
- Gebhard, U. (1994): Kind und Natur: die Bedeutung der Natur für die psychische Entwicklung. Opladen.
- Gebhard, U. (2001): Kind und Natur. Wiesbaden
- Gentner, U. (Hrsg., 2001): Geschlechtergerechte Visionen. Politik in Bildungs- und Jugendarbeit, Königsstein/Taunus
- GEW Gender Report 2004: <http://www.gew.de/Binaries/Binary29892/GEW-Gender-Report.pdf>
- GEW Gender Report 2009: http://www.gew.de/Binaries/Binary48649/090325_Ist-Analyse_2009.pdf

- Gieseke, H. und Stipproweit, A. (2000): Frauen in Naturwissenschaften. Berlin.
- Gloy, K. (1995): Das Verständnis der Natur, Bd. I: Die Geschichte des wissenschaftlichen Denkens, München
- Gloy, K. (1996): Das Verständnis der Natur, Bd. II: Die Geschichte des ganzheitlichen Denkens, München
- Gowaty, A. Patricia (1997): Feminism and Evolutionary Biology - Boundaries, intersections and frontiers, Springer New York
- Ibers, M. (2001): Veränderte Kindheit. Jahrbuch Grundschule III. Fragen der Praxis – Befunde der Forschung. Seeze, Velber
- 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.
- 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.
- Hallmann S., Klöckner C. A., Beisenkamp A., Kuhlmann U. (2005): Freiheit, Ästhetik oder Bedrohung? Wie Kinder Natur bewerten. In: Umweltpsychologie, Heft 2 (9), S. 88-109
- Hallmann, S./Klöckner, C. A./Beisenkamp, A./Kuhlmann U. (2005): Freiheit, Ästhetik oder Bedrohung? Wie Kinder Natur bewerten. In: Umweltpsychologie, Heft 2 (9), S. 88-109.
- Haraway D. (1995): *Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen*, Frankfurt a.M.
- Harding S. (1986): *The Science Question in Feminism*, Ithaca, New York
- Hoffmann, V. (1998): Die Arbeitssituation der Waldarbeiterinnen in Deutschland, Agrarwissenschaftliche Forschungsergebnisse, Band 14. Hamburg
- Hofinger, G. (2001): Denken über Umwelt und Natur. Bamberg
- Hofmeister S., Brinkmann V., Kägi S., Karsten M.-E., Katz C., Mölders T., Thiem A., Weller I. (2002): Dokumentation zum aktuellen Stand von Forschung und Diskussion zum Thema „Geschlechterverhältnisse und Nachhaltigkeit“ im Rahmen eines UFO-Planprojektes und einer Workshop-Serie, Abschlussbericht für das Umweltbundesamt
- Honegger, C. (1991): Die Ordnung der Geschlechter. Die Wissenschaft vom Menschen und das Weib, Frankfurt a.M.
- Hörning, Karl H.(2004): Kultur als Praxis. In: Friedrich Jaeger & Burkhard Liebsch (Hg.): Handbuch der Kulturwissenschaften. Stuttgart: S. 137-151.
- Hurrlemann K., Albert M., Quenzel G., Langness A. (2006): Shell Jugendstudie 2006, Bielefeld
- 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
- Jahn, Th. und Wehling, P. (1998): Gesellschaftliche Naturverhältnisse – Konturen eines theoretischen Konzepts, in: Brand, K.-W. (Hrsg.) Soziologie und Natur. Theoretische Perspektiven, Opladen, S. 75-93
- Jugendreport Natur (1996): Jugend ohne Natur? In: Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Marburg (Hrsg.): TOP Natur. Marburg.
- Jugendreport Natur (1997): Das Bambi-Syndrom. In: Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Marburg (Hrsg.): TOP Natur. Marburg.

- Jugendreport Natur (2000): Natur national. In: Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Marburg (Hrsg.): TOP Natur. Marburg.
- Jugendreport Natur (2002): Jugend zu Fuß. In: Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Marburg (Hrsg.): TOP Natur. Marburg.
- Jungkeit R., Katz, C., von Winterfeld U., Weber I. (2002): Natur-Wissenschaft-Nachhaltigkeit. Die Bedeutung ökologischer Wissenschaften im Nachhaltigkeitsdiskurs sowie deren Zusammenhang mit gesellschaftlichen Natur- und Geschlechtervorstellungen, in: Balzer I., Wächter M. (Hrsg.), Sozial-ökologische Forschung – Ergebnisse der Sondierungsprojekte aus dem BMBF-Förderschwerpunkt, München, S. 475-494
- Kaiser A. (2004): Gender in der Primarstufe des Schulwesens. In: Glaser, E./ Klika, D./ Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn/ Obb., S. 372-389.
- Kals E., Schumacher D., Montada L. (1998): Naturerfahrungen, Verbundenheit mit der Natur und ökologische Verantwortung als Determinanten naturschützenden Verhaltens. Zeitschrift für Sozialpsychologie 29. S. 5-19
- Katz C. (2004c) „Mehr Gender in den Greenstream“, Forum Umwelt und Entwicklung, Rundbrief 3, S. 8-10
- Katz C. (2009) Adequate Communicators?! Silvicultural actors between image care-takers, education demands and social therapy (in Vorbereitung)
- Katz C. und Kontzi K. (2009) Interkulturalität: Kein Thema im Nachhaltigkeitsdiskurs?! Politische Ökologie 115-116, S. 86-87
- Katz C. und v. Winterfeld U. (2006) Im Schatten der Aufklärung. Zur Kontinuität der Natur- und Geschlechterkonstruktionen von Bacon bis Brundtland. In: Ernst, W. und Bohle U. (Hrsg.), Naturbilder und Lebensgrundlagen. Konstruktionen von Geschlecht, Hamburg, Lit Verlag, S. 194-232
- Katz C., Wächter M., Weber I., v. Winterfeld U. (2001) Jenseits von Natur, Herrschaft und Geschlecht? Gaia 3, S. 174 -183
- Katz, C. (2004 b): Waldnutzung und Waldschutz im Wandel. Neue Chancen für mehr Geschlechtergerechtigkeit? in: Hayn, D. (Hrsg.), Gender Mainstreaming im Naturschutz. Gelbe Reihe des Bundesamt für Naturschutz (BfN), Bonn,
- Katz, C. (2006): Gender und Nachhaltigkeit. Neue Forschungsperspektiven. In: GAIA, Heft 15 (3), S. 206-214.
- Katz, C. und Mayer, M. (2003): Neues von Robina Wood? Geschlechterimplikationen im Handlungsfeld Wald, in: Hofmeister S., Mölders T., Karsten M.-E. (Hrsg.), Zwischentöne gestalten: Dialoge zur Verbindung von Geschlechterverhältnissen und Nachhaltigkeit, Bielfeld, S. 113-131
- Katz, C. und Mayer, M. (2007): Zum Stand der Waldpädagogik in forstlichen Einrichtungen Deutschlands. Werkstattberichte Umweltstrategien. Herausgegeben von Hofmeister, S./Sartzki, T. Lüneburg Heft 6
- Katz, C. (2004a): „Die Einbeziehung des Menschen bei der Erforschung gesellschaftlicher Natur-/Umweltbeziehungen: Das Beispiel Humanökologie.“ In: Rink, Dieter/Wächter, Monika (Hrsg.): *Naturverständnisse in der Nachhaltigkeitsforschung*. Frankfurt/New York: Campus, 73-102.
- Keller E. F. (1995): *Liebe, Macht und Erkenntnis. Männliche oder weibliche Wissenschaft?* München, Wien

- Kiel T., Wilczek A., Wilde J.-T. (1992): Natur – Was ist das eigentlich? PLUS 6, Universität Hannover, Fachschaftsrat für Landschaftsökologie, Hannover, S. 255
- Kirchhoff Th., Trepl L. (2009): Vieldeutige Natur: Landschaft, Wildnis und Ökosystem als kulturgeschichtliche Phänomene. Bielefeld
- Kizilocak, Gülay; Sauer Martina (2003): Umweltbewusstsein und Umweltverhalten der türkischen Migranten in Deutschland. Stiftung Zentrum für Türkeistudien (Hrsg.), Duisburg-Essen, S. 1-24
- Klautke S. und Köhler K. (1991): Umwelterziehung – ein didaktisches Konzept und seine Konkretisierung. Unterricht Biologie. Heft 164, S. 48-51
- Knorr-Cetina K. (1984): Die Fabrikation von Erkenntnis. Frankfurt a. M.
- Kontzi, Kristina (2007): Naturverständnisse von jugendlichen Berliner Auszubildenden mit Migrationshintergrund in holzverarbeitenden Berufen. Diplomarbeit. Lüneburg, S. 1-108
- Krais B. und Gebauer G. (2002): *Habitus*. Bielefeld
- 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
- Langeheine R. und Lehmann J. (1986): Die Bedeutung der Erziehung für das Umweltbewusstsein. Ergebnisse pädagogisch-empirischer Forschungen zum ökologischen Wissen und Handeln. Kiel
- Lewark, Siegfried ; Steinert, Sandra ; Hehn, Maria ; Mutz, Rüdiger (2006) Studium und Berufstätigkeit forstwissenschaftlicher Absolventinnen und Absolventen : Verbleibanalyse 2006 für deutschsprachige Studiengänge der Forstwissenschaft und erste Ergebnisse für die Fakultät für Forst- und Umweltwissenschaften der Universität Freiburg
- Lindemann-Matthies, P. (2002): The influence of an educational program on children´s perception of biodiversity. In: The Journal of Environmental Education, Heft 33, S. 22-31.
- Lude, A. (2001): Naturerfahrung und Naturschutzbewußtsein. Eine empirische Studie. Innsbruck
- 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
- Maack-Rheinländer (1999): Umweltbewusstsein und Umwelthandeln türkischer und deutscher Schülerinnen und Schüler der 3. und 4. Grundschulklasse: eine empirische Studie. Frankfurt a. M.
- Maxim, S. (2007): Geschlecht und Erfahrung: Zur Reifizierung von Geschlecht in der schulischen Geschlechterforschung. In: Borst, E./Casale, R. (Hrsg.): Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Ökonomie der Geschlechter. Opladen/Farmington Hills. S. 77-86.
- Mayer M und Katz C (2008): Gender in die Bildung! - Für eine nachhaltige Entwicklung. Zeitschrift für Nachhaltigkeit 6, S. 73-98

- Mayer M., Katz C., Freund E., Roth S. (2009) Die Weiterbildung zum „Zertifikat Waldpädagogik“ in Sachsen-Anhalt 2007 – 2008. Werkstattberichte Umweltstrategien Nr. 10, Lüneburg
- Mölders T., Katz C., Unterreiner S. (2004) Im Namen der Natur! – Welcher Natur? Naturverständnisse in den Arbeitszusammenhängen ausgewählter Natur- und Umweltschutzverbände, in: Rink D., Wächter M. (Hrsg.) Naturverständnisse in der Nachhaltigkeitsforschung, Frankfurt, New York, S. 173-202
- Nagl, R. und Kirchlner, E. (1994): Kinderfreundschaften und Freizeitgestaltung. In: Wilk, L./Bacher, J.(Hrsg.): Kindliche Lebenswelten. Opladen, S. 295-348
- 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.
- Orland, B. und Scheich, E. (Hrsg., 1995): Das Geschlecht der Natur, Frankfurt a. M.
- Pohl D. Th. (2006): Naturerfahrungen und Naturzugänge von Kindern. Dissertation der PH Ludwigsburg
- Potthast Th. (2004): Ökologische Schäden: begriffliche methodologische und ethische Aspekte. Frankfurt a. M.
- Potthast, Thomas (1999): *Die Evolution und der Naturschutz*. Frankfurt/M. u. a.: Campus-Verl.
- Preisendörfer, P. und Franzen, A. (1996): Der schöne Schein des Umweltbewusstseins. Zu den Ursachen und Konsequenzen von Umwelteinstellungen in der Bevölkerung. In: Diekmann, A./Jaeger, C. (Hrsg.): Umweltsoziologie, Sonderheft 36 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Opladen, S. 219-244.
- Rauschenbach, B./Wehland, G. (1989): Zeitraum Kindheit. Zum Erfahrungsraum von Kindern in unterschiedlichen Wohngebieten. Heidelberg
- Rauw R., Jantz O., Reinert I., Ottemeier-Glück F.G. (2001): Perspektiven geschlechtsbezogener Pädagogik, Opladen
- Richter H.E. (1999) Umweltbewusstsein der Jugendlichen und Politik. In: Kaufmann-Hayoz, R./Künzli C. (Hrsg.): „... man kann ja nicht einfach aussteigen.“ Kinder und Jugendliche zwischen Umweltangst und Konsumlust. Zürich, S. 175-186.
- Richter, D. (2001): Hürdenlauf!?! Politisches Lernen und geschlechterspezifische Aspekte. In: Gentner, U. (Hrsg.): Geschlechtergerechte Visionen. Politik in Bildungs- und Jugendarbeit. Königstein/Taunus, S. 46-160.
- Rickinson M., Dillon D., Teamey K., Morris, M., Choi M.Y., Sanders D., Benefield P. (2004): A review of research on outdoor learning. Shrewsbury
- Rink D. und Wächter M. (Hrsg. 2004): Naturverständnisse in der Nachhaltigkeitsforschung, Frankfurt a. M.
- Rink D., Wächter M., Potthast Th. (2004): „Naturverständnisse in der Nachhaltigkeitsdebatte: Grundlagen, Ambivalenzen und normative Implikationen.“ In: Rink, Dieter/Wächter, Monika (Hrsg.): *Naturverständnisse in der Nachhaltigkeitsforschung*. Frankfurt/M. u. a.:

- Rohrbach, B. (2005): Gender Mainstreaming in der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Analyse der Umsetzung in den Konzepten der UN-Dekade. genaStudien 9, herausgegeben von genanet – Leitstelle Geschlechtergerechtigkeit & Nachhaltigkeit. Frankfurt/M., September 2005.
- Rost J., Gresele C., Martens Th. (2001): unveröffentlichte Erhebung: Schulen des BLK-Programm "21" in Schleswig-Holstein.
- Schäfer, L. & Ströker, E. (Hrsg., 1993): *Naturauffassungen in Philosophie, Wissenschaft, Technik*. Bd. I: Antike und Mittelalter. Freiburg, München.
- Schäfer, Lothar (1994): *Naturauffassungen in der Philosophie. Renaissance und frühe Neuzeit*. Freiburg i. Br.
- Schäfer, Martina/Schultz, Irmgard/Wendorf, Gabriele (Hrsg., 2006): *Gender-Perspektiven in der Sozial-ökologischen Forschung: Herausforderungen und Erfahrungen aus inter- und transdisziplinären Projekten*. München: ökom (im Erscheinen).
- Scheich E. (Hrsg., 1996): *Vermittelte Weiblichkeit: feministische Wissenschafts- und Gesellschaftstheorie*, Hamburg
- Scheich, E. (1993): *Naturbeherrschung und Weiblichkeit. Denkformen und Phantasmen der modernen Naturwissenschaften*, Pfaffenweiler
- Scheich, Elvira (1995): „Klassifiziert nach Geschlecht. Die Funktionalisierung des Weiblichen für die Genealogie des Lebendigen in Darwins Abstammungslehre.“ In: Orland, Barbara/Scheich, Elvira (Hrsg.): *Das Geschlecht der Natur*. Frankfurt/M.: Edition Suhrkamp, 270-288.
- Schinzel B. (2004): *Epistemische Veränderungen durch die Informatisierung der Naturwissenschaften*. In: Schmitz, Sigrid; Schinzel, Britta (Hrsg.): *Grenzgänge. Genderforschung in Informatik und Naturwissenschaften*. Königstein, S. 30-49.
- Schleicher K. (1997): *Ökologische Erziehung in der Familie. Familiäre Umwelten, Sozialisation und Erziehung*. In: Schleicher, K./Möller, C.(Hrsg.): *Umweltbildung im Lebenslauf. Altersspezifisches und generationenübergreifendes Lernen*. Bd. 1. Münster.
- Schuhmann-Hengsteler, R./Thomas, J.(1994): *Was wissen Kinder über Umweltschutz?* In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, Heft 41, S. 249-261.
- Schulte, S. (2000): *Was du achtest, wirst du schützen. Begegnung mit der Natur*. In: *Grundschulmagazin*, Heft 68 (1), 31-32
- Schultz I. und Weller I. (1995): *Gender & Environment: Ökologie und die Gestaltungsmacht der Frauen*. *Forschungstexte des Instituts für sozial-ökologische Forschung*, Frankfurt a. M.
- Schwegler-Beisheim, T. (2000): *Stadtkinder und Naturerleben. Waldpädagogik als Chance*. Marburg.
- Shiva, V. und Mies, M. (1995): *Ökofeminismus: Beiträge zur Praxis und Theorie*. Zürich
- Szagan G., Mesenholl E., Jelen, M. (1994): *Umweltbewusstsein bei Jugendlichen. Emotionale, handlungsbezogene und ethische Aspekte*. Frankfurt a. M.
- Szagan Gisela; Pavlov Wladimir (1993): *Umweltbewusstsein bei deutschen und russischen Jugendlichen: ein interkultureller Vergleich*. In: Eulefeld, Günter (Hrsg.), *Studien zur Umwelterziehung. Ansätze und Ergebnisse empirischer Forschung*. Kiel, IPN 137, S. 51-72.

- Tanner, T. (1998): On the origins of SLE research, questions outstanding, and other research traditions. In: Environmental Education Research, Heft 4 (4), S. 418-423.
- Thies W. und Röhner C. (2000): Erziehungsziel Geschlechterdemokratie. Interaktionsstudie über Reformansätze im Unterricht. Weinheim/München.
- Trepl L. (1987): Geschichte der Ökologie. Frankfurt a. M.
- Ullrich 1998
- UN ECE (2005): UN ECE Strategy for Education for Sustainable Development. Genf
- UNESCO (2005): Draft Internationale Implementation Scheme. Paris
- Unterbrunner, U. (1999): Umweltängste Jugendlicher und daraus resultierender Konsequenzen für die Umweltbildung. In: Kaufmann-Hayoz, R./Künzli C. (Hrsg.): „... man kann ja nicht einfach aussteigen.“ Kinder und Jugendliche zwischen Umweltangst und Konsumlust. Zürich, S. 153-174
- Unterbrunner, U. (2005): Natur erleben. Neues aus Forschung & Praxis zur Umweltbildung. Forum Umweltbildung (Hrsg.), Innsbruck
- 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.
- Valsangiacomo A. (1998): Die Natur der Ökologie. Zürich
- Weber I. (2007): Die Natur des Naturschutzes. Wie Naturkonzepte und Geschlechtskodierungen das Schützenswerte bestimmen. München
- WEF, World Education Forum (2000): The Dakar Framework for Action. Education for all: Meeting our Collective Commitments. UNESCO Paris
- Weingarten M. (2003): Leben (bio-ethisch). Bielefeld
- Weingarten M., Janich P. (1999): Wissenschaftstheorie der Biologie: methodische Wissenschaftstheorie und Begründung der Wissenschaften. München
- Wells, N. M. (2000): At home with nature: The effects of nearby nature on children's cognitive functioning. In: Environment and Behavior, Heft 32 (6), 775-795.
- Winkel, G. (1993): Umwelterziehung durch Naturerleben. In: Seybold, H./Bolscho, D. (Hrsg.): Umwelterziehung – Bilanz und Perspektiven. IPN. Kiel, S. 62-73
- Zinnecker, J. (1998): Der Lebensraum des Großstadtkindes. Weinheim

Forstliche Bildungsarbeit zwischen Nische und Professionalisierung

Der Folgende Beitrag gibt eine Aussicht auf die Ergebnisse, Themen, Probleme und Handlungsperspektiven, die in Zusammenhang mit der sozialwissenschaftlichen Analyse der Berufskonstruktionen und Bildungsverständnissen der Akteure in der forstlichen Bildungsarbeit erarbeitet wurden. Dabei werden die Potenziale und Dilemmata der Professionalisierungsstrategien der Forstakteure aufgezeigt und in Hinblick auf ihre Geschlechteraspekte und -konstruktionen reflektiert. Die hier zusammengestellten Ergebnisse sind im Verhältnis zu der Fülle und Ausführlichkeit der qualitativen Daten stark komprimiert. Auf ausführliche Bearbeitungen und Zitaten aus den Interviews wurde für die Schlussberichtfassung noch verzichtet.

Die erfahrungs- und erlebnisbasierte Umweltbildung und darunter auch die Angebote der forstlichen Bildungsarbeit³ werden in den letzten Jahren immer stärker nachgefragt. Die gesellschaftliche Wertschätzung, welche die so genannte Waldpädagogik dabei erfährt, scheint sogar teilweise die professionsinterne Wertigkeit dieses Handlungsfeldes zu überragen. Gleichzeitig werden an die Bildungsangebote und damit auch an die Kompetenz der Akteure und Akteurinnen neue oder andere Anforderungen und Erwartungen geknüpft, die eine eingehende Prüfung der Bildungsziele, des Bildungsauftrages und -verständnisses notwendig werden lassen. Dies gilt ebenfalls für die Fragen der Kompetenzentwicklung sprich der Qualifizierung der Forstakteure für die Umweltbildungsarbeit im Rahmen der Aus- und Weiterbildung. Kurz: Das Handlungsfeld der „Waldpädagogik“ – wie die Forstprofession diesen Arbeitsbereich vielerorts selbst bezeichnet – befindet sich in Bewegung. Dabei wird vieles von außen an die forstlichen Akteure und Einrichtungen herangetragen, das sie zur Auseinandersetzung mit weitgehend professionsfremden Wissensbeständen herausfordert. Dies gilt in allererster Linie in Bezug auf die Entwicklung der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (BNE), die in den letzten Jahren – nicht zuletzt durch die UNESCO-Dekade – maßgeblichen Einfluss auf die Umweltbildung genommen hat. Darüber hinaus befindet sich aber auch das komplette Bildungssystem in einem Wandlungs- und Neubestimmungsprozess – beispielsweise durch die Veränderungen im Elementarbereich aber auch durch die Förderung des Ganztagschulkonzeptes etc. bei dem gesellschaftliche Bildungsfragen seit einiger Zeit sehr grundlegend auf den Prüfstand gestellt wird. Mit den stattfindenden Umstrukturierungen wandeln sich folglich auch die Aufgaben, Funktionen und Zuständigkeiten der beteiligten Akteure, die diese jeweils neu zu klären und zu gestalten haben. „Bildung“ ist als professioneller Auftrag für die Forstakteure damit zu einem durchaus neuen oder zumindest sehr andersartigen Aufgabenfeld avanciert, für dessen Klärung und Entwicklung vieles begonnen und aufgenommen wurde; es aber auch noch vieles zu bedenken und weiterzuentwickeln gilt.

³ Der Begriff der forstlichen Bildungsarbeit wird in dem vorliegenden Beitrag als Oberbegriff für die Bildungsaktivitäten der Forstakteure der „Landesforsten“ benutzt. In der Praxis wird innerhalb der forstlichen Profession mehrheitlich von Waldpädagogik gesprochen, es gibt aber auch Bundesländer, in denen die Forstakteure dieses Handlungsfeld bewusst als Umweltbildung bzw. waldbezogener Umweltbildung bezeichnen, um Abgrenzungen und Schließungen zu verringern bzw. zu vermeiden. Gelegentlich wird alternativ auch von „Waldpädagogik“ gesprochen, was dann als Zitat der Akteure zu verstehen ist. Wenn das Adjektiv „forstlich“ nicht verwendet wird, ist das breitere Feld auch „jenseits“ der Forstorganisationen gemeint.

Mit dem Fokus auf die Berufskonzeptionen, Bildungsverständnisse sowie die Analyse der Professionalisierungsprozesse, die sich innerhalb des forstlichen Berufsfeldes abspielen, geht es darum einige Aspekte in der aktuellen Entwicklung der „Waldpädagogik“ sichtbar zu machen, die Chancen für die Weiterentwicklung der forstlichen Profession bieten, aber auch Herausforderungen und Widersprüche für eine professionelle Entwicklung und Aufgabenfindung beinhalten.

Dieser Beitrag geht auf die Entwicklungen in diesem Feld im Einzelnen näher ein. Dabei wird auf die organisationsbezogenen Aspekte, die konzeptionellen sowie inhaltlichen Vorstellung zur Bildungsarbeit, die Aspekte Kompetenzentwicklung und Wissensgenerierung für die Bildungsarbeit im Rahmen von Aus- und Weiterbildung sowie die individuelle Sichtweisen auf die Bedeutung der Bildungsarbeit im Kontext des eigenen Berufsverständnisses der Forstakteur/e/innen Bezug genommen. Die Analyse des Handlungsfeldes der Bildungs-, Informations- und Öffentlichkeitsarbeit der Forstorganisationen und -akteure richtet sich dabei auf die Entwicklung der professionellen Geschlechterordnungen und -verhältnisse im Handlungsfeld der forstlichen Umweltbildung.

1. Die Entwicklung der „Waldpädagogik“ als Ausdruck beruflichen Wandels der forstlichen Profession

Die jüngeren professionstheoretischen Überlegungen gehen davon aus, dass die fiskalische Krise des Wohlfahrtsstaates wie auch die Herausbildung einer so genannten Wissens- bzw. Informationsgesellschaft (vgl. Klatetzki und Tacke 2005: 7) zu einer weit reichenden Veränderung der professionellen Berufe und ihrer Organisationen führen wird, die aus Sicht einiger gar den Fall der professionellen Organisationen bedeutet (Perkins 1989). Dies hängt eng damit zusammen, dass die modernen Professionen in Abhängigkeit des Staatssektors entstanden sind (vgl. Larson 1977). Der Rückbau staatlicher Wohlfahrtleistung und der damit verbundenen Ökonomisierungsdruck auf der einen Seite und das an wissenschaftlichen Leitkonzepten ausgerichtete „New Public Management“ andererseits (vgl. Klatetzki und Tacke 2005: 8) prägen die organisatorischen Umstrukturierungsprozesse im öffentlichen Sektor auf breiter Basis. Die annähernd auf Dauer gestellten Reformprozesse und Veränderungen der Forstorganisationen liefern folglich (noch) kein Alleinstellungsmerkmal für den Wandel der Forstorganisationen, sondern lassen sich vor diesem Hintergrund als spezifischer Ausdruck grundlegenden gesellschaftlichen Wandels einordnen. Innerforstlich drücken sich diese Entwicklungen wiederum in spezifischen Veränderungen und Umgestaltungsprozessen aus. Diese verlaufen allerdings ungleichzeitig und länderspezifisch und sind damit heterogen. Ihre gemeinsame Grundstruktur scheint jedoch darin zu bestehen, dass die Forstreformen durchgängig die Organisations- und Arbeitsstrukturen insbesondere in Form von Revierzusammenlegungen reorganisieren, mit der Folge, dass die Arbeitsbelastungen der Forstleute in der Fläche zunehmen, während andererseits Personal für übergreifende Tätigkeiten und spezifische Funktionsbereiche freigesetzt wird. Diese Entwicklungen scheinen einerseits dem Ausbau der Umweltbildung in den Forstverwaltungen und ihrer Einrichtungen entgegenzukommen, andererseits bringt diese Entwicklung u. a. mit sich, dass die Ressourcen der Reviermitarbeiter/innen bzw. -förster/innen für Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit stärker verringert werden.

Die Ausdifferenzierung der forstlichen Tätigkeitsbereiche als Motor für die Neuorganisation von forstlicher Bildungsarbeit

Die Ergebnisse des Teilprojektes „Bildung – Profession – Gender“ bestätigen, dass die Waldpädagogik bzw. Umweltbildung innerhalb des forstlichen Berufs- und Handlungsfeldes dabei ist, sich im Zuge der eben angerissenen Entwicklungen als eigenständiges Arbeitsfeld auszudifferenzieren und weiter zu etablieren (vgl. Katz und Mayer 2007; Mayer und Katz 2008). Dies äußert sich neben dem Zuwachs an Personal für die Bildungsarbeit vor allem in einem Ausbau der forstlichen Einrichtungen sowie in der Entwicklung von Projektaktivitäten und vor allem in einer Intensivierung der Aus- und Weiterbildungsaktivitäten im Bereich der forstlichen Bildungsarbeit. Außerdem führt diese Entwicklung der „Waldpädagogik“ auch zu einer verstärkten Kommunikation der Forstakteure mit den angrenzenden Akteuren und Organisationen der Umweltbildung und des Schulsystems, die Beteiligung in Netzwerken und Foren zur Umweltbildung, die sowohl für die Profilbildung wie auch die Einbindung des Handlungsfeldes in einem größeren fachlichen Kontext genutzt werden.

Die Zusammenlegung von Forstrevieren führt nach Aussagen vieler der interviewten Akteure, die im Revierdienst tätig sind, dazu, dass sie die Anfragen und mithin ihren Auftrag Bildungsmaßnahmen für Gruppen und Schulklassen oftmals nicht umfassend erfüllen können. Im Zuge dieser Entwicklung verändern sich – und hierum geht es schließlich vor allem in diesem Beitrag – auch die Strategien der Forstakteure, Bildungsangebote durchzuführen. An die Stelle von einzelnen Gruppen und Klassen treten häufig auch Großveranstaltungen wie die so genannten Waldjugendspiele, die den Auftrag, jedes Grundschulkind einmal in den Wald zu holen, leichter bewältigen lassen. Und statt der individuellen Waldausflüge, -führungen und Angebote einzelner Revierförster/innen werden in vielen Ländern verstärkt spezifische Einrichtungen aus- oder auch aufgebaut, die den Bereich der Umweltbildung bzw. der forstlichen Bildungsarbeit übernehmen. Diese Einrichtungen – auch wenn sie bereits eine längere Tradition und Erfahrungen mit sich bringen – benötigen jedoch auch ein neues Know-How um den sich verändernden Bildungsansprüchen gewachsen zu sein.

Das Bild des Revierförsters oder vielleicht auch der Försterin, die für die Kinder und Jugendlichen sichtbar ist und für einen Ausflug in den Wald zur Verfügung steht, scheint sich weitgehend auch in den ländlichen Räumen überholt zu haben.

Dabei ist die strukturbildende Tätigkeit zur Entwicklung der forstlichen Bildungsarbeit keineswegs ganz neu. Eine Reihe der interviewten Akteure berichtet über langjährige Erfahrungen im Bereich der konzeptionellen, strukturbildenden sowie der qualifizierenden Arbeit, mit dem Ziel die Umweltbildung bzw. Waldpädagogik in den jeweiligen Ländern zu stärken, Strategien zur Qualifizierung von forstlichem Personal wie auch pädagogischen Personal an Schulen zu entwickeln, feste Angebotsformen für die waldbezogene Umweltbildung zu etablieren und Kooperationen und Netzwerke mit Schulen und anderen Akteuren im Bildungssystem aufzubauen und zu pflegen.

Rahmenbedingungen für die forstliche Umweltbildung - rechtliche Grundlagen

In mittlerweile zehn Bundesländern ist die Pflicht der Forstbehörden zur Information der Bevölkerung über (forstwirtschaftliche) Waldbezüge gesetzlich festgeschrieben. Während in den Landeswaldgesetzen von Baden-Württemberg, Brandenburg, Hessen und dem Saarland explizit von „Waldpädagogik“ bzw. „Umweltbildung“ und „Bildungsarbeit“ als forstlicher

Aufgabe die Rede ist, wird in den Gesetzestexten von NRW und Niedersachsen die so genannte „*Bildungs- und Erziehungsarbeit*“ auf das „*Aufklären*“ bzw. das „*Unterrichten über die Waldfunktionen*“ konzentriert. Insbesondere in Sachsen-Anhalt, aber auch eingeschränkt in Thüringen geht es zuvorderst um Öffentlichkeitsarbeit. Im ersten Fall soll sie dazu dienen, die Anliegen der Forstwirtschaft zu transportieren. Im Fall Thüringen ist Waldpädagogik zwar der Öffentlichkeitsarbeit zugeordnet, wird jedoch im gleichen Text als waldbezogene Bildungs- und Erziehungsarbeit definiert. Interessanterweise findet sich an dieser Stelle im thüringischen Gesetz noch ein nur hier vorkommender ungewöhnlicher Hinweis, nämlich, in der Waldpädagogik in besonderem Maße auf die Belange behinderter Menschen zu achten (Katz und Mayer 2007).

Eine weitere Ausnahme findet sich im Landeswaldgesetz von Schleswig-Holstein: Lediglich in diesem Bundesland wird hier eindeutig Bezug auf das Konzept BNE genommen und gefordert, waldpädagogische Maßnahmen und die Öffentlichkeitsarbeit danach auszurichten (§6 Zielsetzungen).

Außerdem: Rahmenkonzepte, Leitlinien oder ein Leitbild für Waldpädagogik in 9 Ländern: (Bayern, Berlin, Brandenburg, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen-Anhalt, NRW: für Jugendwaldheime, Schleswig-Holstein: geplant als Organisationskonzept) (vgl. auch Katz und Mayer 2007).

Das Personal für die Umweltbildungsarbeit der Forstorganisationen

Die Schätzungen - ausgehend von der quantitativen Analyse der Fragebogenerhebung - ergeben nach unseren Berechnungen einen Personenanteil um die ca. 600 und dürfte 1000 Personen, die bundesweit innerhalb der Forstorganisationen ausschließlich bzw. schwerpunktmäßig für Umweltbildung bzw. „Waldpädagogik“ zuständig sind, momentan nicht übersteigen. In der quantitativen Erhebung wurden 448 Personen erfasst (Katz und Mayer 2007: 20ff), wobei zum einen aus mehreren Bundesländern konkrete Angaben fehlen und auch dort wo wir Angaben erhielten, diese oft nicht ausreichend abgesichert werden konnten.

Bezogen auf die Männer- und Frauenanteile ergibt sich aufgrund der uns zur Verfügung stehenden Datenlage, dass von den 448 Beschäftigten in der forstlichen Bildungsarbeit 52,5% Männer und 33,9% Frauen tätig sind. Bei 13,6% des Personals wurden uns keine Angaben über die Geschlechtszugehörigkeit mitgeteilt (Katz und Mayer 2007: 20).

Viele Stellen in der forstlichen Bildungsarbeit werden als Teilzeitarbeitsplätze realisiert, wobei die meisten Stelleninhaber (!) in der Regel auf Vollzeit beschäftigt sind, so dass die Personen in der Regel noch weitere Zuständigkeitsbereiche abdecken. Die tatsächlichen Teilzeitstellen in der forstlichen Bildungsarbeit werden fast ausschließlich von Frauen besetzt (vgl. Katz und Mayer 2007: 21ff).

Trotz der oben angesprochenen Spezialisierungsprozesse wird ein Großteil der Stellen in der forstlichen Umweltbildung nicht als Vollzeitstellen eingerichtet, sondern ist als Teilzeitstruktur ausgewiesen, die häufig von den Männern durch weitere Aufgabengebiete zur Vollzeitbeschäftigung gefüllt von den Frauen als „echte Teilzeitarbeit“ realisiert wird. Die Herabsetzung in der Wertigkeit der Arbeit durch die „Teilzeitstruktur“ kann durch das Material in diesem Zusammenhang zwar nicht faktisch nachgewiesen werden, dennoch liegt zumindest ein graduelles Gefährdungspotenzial vor, diesen Arbeitsbereich nicht als „vollwertige“ und anspruchsvolle Aufgabe, die Zeit und eine ganze Arbeitskraft erfordert,

anzuerkennen. Eine Frauendomäne ist die forstliche Bildungsarbeit allerdings nicht. Vielmehr reproduziert sich auch dort Formen der hierarchischen Arbeitsteilung, bei der die Frauen im Bereich der planenden, gestaltenden und fachpolitisch wie fachlich relevanten Entscheidungspositionen tendenziell seltener anzutreffen sind, als in der unmittelbaren Bildungspraxis vor Ort.

Die Frage nach den Berufsabschlüssen, die im Rahmen der Fragebogenerhebung gestellt wurde, soll Auskunft darüber geben, welche beruflichen Kompetenzen in der forstlichen Bildungsarbeit vertreten sind. Die Auswertung der uns vorliegenden Daten ergab, dass fast zwei Drittel aller in unserer Fragebogenerhebung erfassten Beschäftigten mit Zuständigkeit für forstliche Bildungsarbeit forstlich qualifiziert sind. Dabei stellen Männer mit über 80% die Mehrheit. Von den Personen mit nichtforstlichem Berufshintergrund (n= 130) stellen Frauen mit ebenfalls zwei Dritteln die Mehrheit. Sie sind überwiegend pädagogisch qualifiziert (Katz und Mayer 2007: 24ff). Gestaffelt nach Berufsgruppen wurden mit absteigender Prozentzahl folgende außerforstlichen Berufsgruppen genannt: a) pädagogische Berufe (Lehrer/innen; Sozialpädagoge/en/innen; Erzieher/innen), b) naturwissenschaftliche Berufe (Biologen/innen; Ökolog/en/innen; Agrarberufe), c) hauswirtschaftliche und -technische Berufe, d) Natur- und Landschaftspflege; Gärtner/innen, e) tierpflegerische Berufe, f) kaufmännische Berufe, g) Ethnolog/en/innen (vgl. Katz und Mayer 2007: 26). Die Gruppe der pädagogischen Berufe umfasst dabei mit 51% bei den Frauen und 32% bei den Männern die größte nicht-forstliche Berufsgruppe (ebd.).

Aufgrund der tendenziellen personellen Schließungen der Forstverwaltungen und ihrer Einrichtungen ist davon auszugehen, dass sich der überwiegende Teil des Personals in der forstlichen Bildungsarbeit aus bereits in den Forstorganisationen tätigen Personen rekrutiert. Aussagen darüber, inwieweit das Feld der forstlichen Bildungsarbeit besonders offen für Neueinstellungen ist, ist auch den qualitativen Daten nicht zu entnehmen. Dennoch lässt sich feststellen, dass die Bildungsarbeit zwar von den Angehörigen forstlicher Ausbildungen dominiert wird, der Arbeitsbereich „Waldpädagogik“ bzw. Umweltbildung innerhalb der Forstorganisationen keineswegs ein Arbeitsfeld mit homogen forstlichen Wissensbeständen darstellt. Vielmehr scheint sich das Feld bereits als eines entwickelt zu haben, in dem inter- bzw. transdisziplinäre Wissensbestände zu finden sind. Inwieweit sich dies in den praktischen Erfahrungen der Experten und Expertinnen in der Umweltbildung wieder findet, wird auf der Basis der Rekonstruktion der Interviews Gegenstand des folgenden Kapitels werden.

2. Das Berufs- und Bildungsverständnis der Forstakteure

Die Berufskonzeptionen und Bildungsverständnisse

Die rekonstruktive Analyse der Interviews ergab drei unterscheidbare Typisierungen in den Berufs- und Bildungskonstruktionen der Akteur/e/innen: Diese werden hier nur kurz skizziert. Für die Publikation wird diese Typisierung detaillierter rekonstruiert.

- Berufene Naturvermittler/innen (1)
- „Professionalisierte Autodidakt/en/innen“ (2)
- (forstliche) Bildungs-Spezialisten als Entwickler/innen und Professionals für ein neues Arbeitsfeld (3)

(1) Die sog. „berufenen Naturvermittler“ beziehen sich am intensivsten auf ihre forstlichen Kompetenzen. Sie zeigen sich in Hinblick auf die pädagogisch-didaktische Arbeit höchst engagiert und investieren u. a. viel Zeit, um Angebote für Gruppen vor Ort vorzubereiten und durchzuführen. Für sie stehen jedoch vor allem die „grünen“ oder auch spezifischer die „forstlichen“ Werte im Mittelpunkt. Ihre Motivation entspringt im Wesentlichen ihrer forstlichen und weitgehend ökologischen Berufung. Selbst Naturliebhabende möchten sie diese Natureinstellungen weiter vermitteln und zu einem sorgsamem Umgang mit der Natur anregen. Insofern ist diese Gruppe auch für die Ansätze der BNE offen und lernbereit. Dieser Gruppe gehören vor allem männliche Forstakteure an. (Hier werden auch Bezüge zu TP 1 ersichtlich). In der Regel versuchen die Akteure in dieser Gruppe ihre Bildungsarbeit in einen Bezug zu den schulischen Curricula zu bringen und Schnittstellen zum forstlichen Handeln z.B. in der Mathematik etc, aufzugreifen.

(2) Die „professionalisierten Autodidakt/en/innen“ haben sich mehr als die „berufenen Naturvermittler“ auf die Kompetenzbildung im Bildungsbereich eingelassen und weisen ein stärkeres Potenzial zur Rollendistanz in Bezug auf das forstliche Berufsbild und -verständnis auf. In dieser Gruppe finden auch viele Frauen wieder, denen in der Regel eine Distanzierung zum forstlichen Berufsbild leichter fällt bzw. die gar die Möglichkeit dieser professionellen Rollendistanz als eine engagierte und pro-aktive Form der Um- oder Weiterdefinition des Berufsverständnisses begrüßen, um tradierten Rollenbildern entgegenzutreten. Die meisten Experten und Expertinnen, die den professionalisierten Autodidakten zugeordnet werden können, erhielten im Rahmen ihrer forstlichen Ausbildung noch keine Anregungen im Bereich Bildungsarbeit. Vielmehr haben sie sich ihre bildungsdidaktischen und methodischen Kompetenzen durch Fortbildungen und „Learning by doing“ angeeignet. Erfahrungs- und erlebnisbasierte Methoden der Umweltbildung erfahren in dieser Gruppe eine hohe Wertschätzung. Die Leitsätze „weniger ist mehr“ oder „es muss Zeit und Raum für situationsbezogene Auseinandersetzung mit etwas bleiben“, können als eine in dieser Gruppe breiter akzeptierte Haltung im Rahmen der jeweiligen Bildungspraxis gelten. Diese Gruppe definiert sich von ihrem Bildungsverständnis her eher „kontrapunktisch“ zu schulischem Lernen, zumindest war den Erlebnis- und Erfahrungsbezug ihrer Bildungsansätze betrifft. Manche dieser Akteure nutzen die Distanzierungsoption auch, um mit ihrer eigenen Berufsrolle in Distanz treten zu können und diese zu reflektieren.

(3) Die (forstlichen) Bildungsspezialist/en/innen arbeiten weitaus häufiger (auch) auf der konzeptionellen und strukturbildenden oder auch der fachpolitischen Ebene. Einige der interviewten Experten bzw. Expertinnen sind sowohl forstlich als auch pädagogisch qualifiziert und bewegen sich deshalb in beiden professionellen Wissensbeständen. Einige können auch auf eine spezialisierte Karriere in der forstlichen waldbezogenen Umweltbildung zurückblicken und sind teilweise persönlich mit den Strukturbildungs- und Professionalisierungsprozessen in den jeweiligen Bundesländern verbunden. Bei diesen Akteur/en/innen – die Gruppe ist schwerpunktmäßig mit männlichen Interviewpartnern bestückt – dominiert das Engagement im Bereich der Kooperation, Vernetzung und Strukturbildung. Diese Akteursgruppe hat einen relativ breiten Erfahrungsschatz auf der Ebene der konzeptionellen Arbeit sowie der Fortbildung und Projektentwicklung vor allem mit anderen Berufsgruppen, insbesondere Schulen aber auch anderen Akteuren der Umweltbildung sowie des Bildungssystems in Gänze. Von den Akteuren dieser Gruppe werden die Mühen der Strukturbildungsarbeit in den Forstorganisationen thematisiert, die immer wieder an der Fixierung auf personenbezogene Zuweisungsprozesse zu scheitern

drohen. Außerdem werden in dieser Gruppe auch die Fragen und Anforderungen für die zukünftige Bildungskompetenz seitens der Forstorganisationen angesprochen. Dabei zeigen sich durchaus sehr heterogene Einstellungen und Positionen, die die Aufgabe, Funktion und Zielsetzung der Forstakteure im Bildungswesen betreffen.

Zusammenfassend wird in den Interviews deutlich, dass die Zielsetzungen sowie der Auftrag der waldbezogenen Umweltbildungsarbeit innerhalb der Forstorganisationen noch nicht hinreichend geklärt sind, um auf einer breiteren Basis eine gewisse Handlungssicherheit für die Akteure in diesem Feld zu generieren. Diesbezüglich befindet sich das Feld im Wandlungsprozess, der die Bildungsarbeit ablöst von der klassischen Waldführung als Form forstlicher Öffentlichkeitsarbeit hin zu einer breiten Palette an Angeboten und Formen der Umweltbildung, deren Bezugspunkte jedoch sehr unterschiedlich ausfallen. Die Orientierung der BNE, die individuelle Kompetenzbildung und damit den einzelnen Menschen in den Mittelpunkt zu stellen, findet sich (noch) nicht im allgemeinen Grundverständnis der Akteure wieder.

3. Umweltbildung und „Waldpädagogik“ als forstliche Kompetenzbausteine in der Aus- und Weiterbildung

Der Professionalisierungsgrad eines Handlungsfeldes wird nicht zuletzt über seine Präsenz im Rahmen der beruflichen Bildungsprozesse widerspiegelt. Die Bedeutung der Bildungsarbeit bzw. die Auseinandersetzung mit der Rolle der forstlichen Berufe im Bildungssystem und mit ihrer Aufgabe und Funktion als Bildungsakteure im Kontext der beruflichen Ausbildung sowie der Fort- und Weiterbildung gibt Auskünfte darüber, wie dieser Bereich in das forstliche Berufsbild integriert wird und die forstliche Disziplin seinen Wandel mit prägt bzw. definiert.

Für das Lehrangebot in den forstlichen Studiengängen zeigen sich insgesamt ein Ausbau und ein Bedeutungszuwachs im Bereich der Studienangebote zu Bildung, Kommunikation und expliziter Waldpädagogik bzw. Umweltbildung (siehe auch Vogl 2006). An allen FH-Studiengängen und bei einem Teil der universitären Studiengänge wird der Bereich „Waldpädagogik“ bzw. Umweltbildung als Wahlpflicht- bzw. als Wahlbereich angeboten (ebd.). Dennoch weist die Ausbildungssituation eine Angebotsdifferenz zwischen Fachhochschulen und Universitäten auf, die vermuten lässt, dass „Waldpädagogik“ vor allem als ausführende Arbeit definiert wird, aber weniger als Bestandteil eines forstlich-akademischen Berufsbildes präsent ist. In den Interviews sowie einigen darüber hinaus gehenden Expertengesprächen zeichnet sich ab, dass diese Differenz in unterschiedlicher Ausprägung innerhalb der forstlichen Organisationsstruktur als Unterschied in der Wertigkeit und Zuständigkeit wahrgenommen und auch problematisiert wird. Auffällig ist, dass die Studienreformprozesse generell zu einer Stärkung der Bereiche „Umweltbildung und -kommunikation“ beigetragen haben (vgl. Katz und Mayer 2007: 27).

Eine etwas ausführlichere Darstellung der Ausbildungssituation erfolgte bereits in der Veröffentlichung von Katz und Mayer 2007. Für die Veröffentlichung im Rahmen der Buchpublikation werden hier noch die Sichtweisen der interviewten Akteure aus den Hochschulen eingearbeitet. Aufgrund der starken Entwicklungsdynamik in diesem Feld, sowie der Übersichtlichkeit der Akteure, werden die hier publizierten Aussagen trotz

anonymisierter Bearbeitung noch einmal gesondert mit den beteiligten Experten und Expertinnen rückgekoppelt.

Interessant ist hier vor allem, dass die Expertise der Hochschulakteure, die die Bereiche Umweltbildung und -kommunikation bzw. „Waldpädagogik“ seit einigen Jahren in der akademischen Ausbildung lehren und mit einer Vielfalt an praktischen Lehr-Lernzusammenhängen ausstatten, nur sehr punktuell mit dem relativ jungen Engagement der Forstverwaltungen zur Qualifizierung im Bereich der Umweltbildung „Waldpädagogik“ zusammengeführt wird.

Die Ausführung zur Weiterbildung im Bereich der „Waldpädagogik“ weisen vor allem auf die aktuellen Auseinandersetzungen mit dem Leitprinzip der BNE sowie den Konzeptionen der Weiterbildungen in den einzelnen Ländern hin, die im Rahmen der Einführung des „Zertifikates Waldpädagogik“ während des Untersuchungszeitraums untersucht und begleitet wurden.

Eine ausführliche Auswertung solch einer Fortbildung findet sich im Werkstattbericht Umweltstrategien Nr. 10 (Mayer et al. 2009).

4. Dilemmata und Chancen für eine gendersensible Professionalisierung der forstlichen Bildungsarbeit

Die Professionalisierungsprozesse in der Waldpädagogik/forstlichen Umweltbildung bewegen sich in einem hoch-dynamischen und nicht unriskanten Spannungsfeld zwischen Strategien der Nischenbildung innerhalb des forstlichen Berufsfeldes und einer weiterführenden Professionalisierung, die mit Innovationsansätzen des Berufsbildes und des Ausbaus, der Ausdifferenzierung der Tätigkeitsbereiche sowie der Investition in die Qualifizierungsprozesse der forstlichen Akteure in der Bildungsarbeit einher geht. Vor allem zeigen die aktuellen Entwicklungen in der Bildungsarbeit Öffnungsprozesse auf, bei denen die forstlichen Akteure in Kommunikation mit anderen Bildungsinstitutionen treten.

Der Einblick in die Entwicklungsgeschichte der „Waldpädagogik“ durch die Experten- und Expertinnen im Rahmen der geführten Interviews, ermöglichte dabei eine partielle Rekonstruktion auf die Entwicklungsprozesse der von den Landesforsten initiierten Angebote der Umweltbildung bzw. „Waldpädagogik“, der ca. die letzten 15 Jahre einschließt, je nachdem, welchen Zeitraum die Interviewpartner/innen im Rahmen ihrer eigenen Berufsbiographie überblicken.

Spezifische Spannungsverhältnisse zeichnen sich auf mehreren Ebenen ab:

- Ausbau der Einrichtungen und Qualifizierung des Personals vs prekäre Zukunftsoptionen sowie persönliche Verunsicherungen der Akteure im Kontext von Reformprozessen oder Mittelkürzungen
- Anspruch des Erhalts der Waldpädagogik in der Fläche versus steigende Arbeitsbelastung in den vergrößerten Revieren und damit Orientierung auf die „Funktionsstellen“ und Einrichtungen.
- Hohe Akzeptanz in der Gesellschaft versus tendenziell niedriger Status innerhalb des Spektrums der „eigentlichen forstlichen Tätigkeiten“ („Ökonomie hat Vorrang“)

- Waldpädagogik als Basisarbeit mit unzureichender Zuständigkeit und Gestaltungsverantwortlichkeit nach oben versus Waldpädagogik/ waldbezogene Umweltbildung als boomende gesellschaftlich nachgefragte Dienstleistung.
- „Feminisierung“ durch Gestaltung des Arbeitsbereiches als Teilzeitarbeitsfeld und damit tendenzielle Marginalisierung statt gleichwertige Integration.
- einer unklaren Zielbestimmung der Waldpädagogik zwischen Öffentlichkeitsarbeit und Bildungsauftrag im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung versus aktueller Qualitätssicherung der personellen Kompetenzen durch Zertifizierung als Zugangsvoraussetzung für die Waldpädagogik.
- Etablierung als forstliches Handlungsfeld versus Notwendigkeit, Kompetenzen anderer Disziplinen hinzuzuziehen und mit ihnen zu kooperieren (Entgrenzung originärer Zuständigkeit).

Fazit und Ausblick

Die im Projekt generierte Datenlage hat vielfach deutlich gemacht, dass die Entwicklungen der forstlichen Bildungsarbeit bzw. der sog. „Waldpädagogik“ weder einheitlich noch widerspruchsfrei verlaufen. Die Entwicklungen der Waldpädagogik sind eingebettet in organisatorische Rahmenbedingungen der Prozesse der Forstreformen in den Ländern, die sich zumindest während des Untersuchungszeitraums durch beständigen Personalabbau und Umschichtungen hervortun. Es scheint ungewiss und die Experten bleiben diesbezüglich auch weitgehend verschlossen oder aber zumindest unkonkret, inwieweit der seit den 1990er Jahren sukzessive stattfindende Ausbau der forstlichen Bildungsarbeit einen gangbaren Professionalisierungsweg bietet, der die Umweltbildung der Forstakteure als ein neues „professionelles Projekt“ zwischen den Strukturen der Umweltbildungsszene und den Forstorganisationen zu entwickeln vermag.

Im Zuge der Auseinandersetzung um das Gestaltungsprinzip einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung zeigt sich (allerdings), dass die Akteure der forstlichen Bildungsarbeit die Kooperation mit anderen Bildungsakteuren intensivieren und neue Wege der Vernetzung von Kooperation gesucht werden. Hier finden sich in Ansätzen überwiegend neue überinstitutionelle Formen einer Professionalisierung jenseits der berufspolitischen Schließungstendenzen, mit der Chance eine andere Gangart zum professionellen Projekt der (waldbezogenen) Umweltbildung einzuschlagen und fachpolitische Grenzen zu überwinden. Diese Bemühungen und Ansätze befinden sich jedoch forstintern im Aushandlungsprozess.

Nicht zuletzt das gesellschaftliche Engagement der Bevölkerung hat in einigen Bundesländern dazu beigetragen, dass forstliche Einrichtungen und Angebote zur Umweltbildung erhalten blieben (Bayern, Sachsen-Anhalt), trotz anders lautender Absichten der Forstverwaltungen. Das deutet auf eine breitere Akzeptanz für diese Form forstlicher Tätigkeit als Bildungsakteure in der Öffentlichkeit hin, während der Stellenwert der Umweltbildung innerhalb der Forstorganisationen teilweise unter stärkerem Legitimationsdruck zu stehen scheint.

Auch wenn die Waldpädagogik/Umweltbildung als Arbeitsfeld gestärkt und ausgebaut wird, laufen die aktuellen Entwicklungen Gefahr, prekäre Beschäftigungsformen zu stärken, weil sie gegenüber anderen ökonomisch relevanten forstlichen Arbeitsgebieten eine abweichende

Bewertung erfahren und damit das Handlungsfeld mittel- oder gar langfristig zu „feminisieren“.

Aufgrund des hohen gesellschaftlichen Prestigegehaltes, den die Umweltbildung aktuell innehat, scheinen die Marginalisierungstendenzen etwas gebannt zu sein. Dennoch befindet sich das Feld in einem Balanceakt zwischen Integration und Marginalisierung. Es ist zu vermuten, dass sich dies nicht ändern wird, solange die Bildungsziele, der Auftrag aber auch das Selbstverständnis der forstlichen Bildungsakteure diffus bleibt. Dies wiederum erfordert ein professionelles Sich-Einlassen auf die Auseinandersetzung mit den relevanten gesellschaftlichen Bildungsfragen und der pro-aktiven Klärung der eigenen Aufgabe und Funktion als Bildungsakteur.

Ausblick:

- Stärkung bisher begonnener Qualifizierungsprozesse
- durchgängige Einbeziehung der Ausbildungsebene insbesondere der Hochschulen
- Nutzung interdisziplinärer Zusammenarbeit
- Kooperation und Vernetzung mit anderen Bildungsakteuren
- Reflexion der eigenen Rolle in der Bildungslandschaft.

Literatur

Abbott, A. (1988): *The Systems of Profession. An Essay on the Division of Labor*. Chicago and London

Katz, Chr. und Mayer, M. (2007): *Zum Stand der Waldpädagogik in forstlichen Einrichtungen Deutschlands. Werkstattberichte Umweltstrategien. Heft Nr. 6*. Leuphana Universität Lüneburg

Klatetzki, Th. und Tacke, V. (Hrsg.) (2005): *Organisation und Profession*. Wiesbaden

Larson, M. S. (1977): *The Rise of Professionalism. A Sociological Analysis*. Berkeley, Los Angeles; London

Mayer, M.; Katz, Chr.; Freund, E.; Roth, St. (2009): *Die Weiterbildung zum „Zertifikat Waldpädagogik“ in Sachsen-Anhalt 2007–2008. Eine qualitative Auswertung auf der Basis von Telefoninterviews mit Teilnehmenden. Werkstattbericht Umweltstrategien. Heft Nr. 10*. Leuphana Universität Lüneburg.

Mayer, M. und Katz, Chr. (2008): *Gender in die Bildung! Für eine nachhaltige Entwicklung*. In: *Zeitschrift für Nachhaltigkeit*. Heft 6. Münster, S. 73-98

Perkins, H. (1989): *The Rise of Professional Society. England since 1880*. London

Pfadenhauer, M. (Hrsg.) (2005): *Professionelles Handeln*. Wiesbaden

Vogl, R. (2006): *Waldpädagogik-Ausbildung an forstlichen Hochschulen. Neues Aufgabenfeld findet Eingang in die Ausbildung an Hochschulen*. In: *AFZ/Der Wald*. Jg. 61, Nr. 14, S. 774f.

Wetterer, A. (1999): *Ausschließende Einschließung – marginalisierende Integration. Geschlechterkonstruktionen in Professionalisierungsprozessen*. In: Neusel, A. und

- Wetterer, A.(Hrsg.), Vielfältige Verschiedenheiten: Geschlechterverhältnisse in Studium, Hochschule und Beruf. Frankfurt/New York, S. 223-254
- Wetterer, A. (1992) (Hrsg.): Profession und Geschlecht. Über die Marginalität von Frauen in hochqualifizierten Berufen. Frankfurt/New York
- Wetterer, A. (2002): Arbeitsteilung und Geschlecht. „Gender at Work“ in theoretischer und historischer Perspektive. Konstanz
- Wetterer, A. (2006): Ordentlich in Unordnung? Widersprüche im sozialen Wandel der Geschlechterverhältnisse. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie. Volume 31, Nr. 4. Dezember 2006, S. 5-22

Gender: Eine wichtige Querschnittskategorie in Bildungsprozessen

1. Warum ist es sinnvoll Geschlechterverhältnisse in Bildungsprozessen zu berücksichtigen?

Die Debatten und Reflexionen um Bildung seit Beginn des neuen Jahrtausends drehen sich im Wesentlichen um die Frage, wie Bildungsprozesse zu gestalten sind, damit die Individuen befähigt werden, auf die Sicherung der Zukunft der Gesellschaft und unseres Lebensraums hin ausgerichtet handeln zu können. Das Ermöglichen von Chancengleichheit und Partizipation sowie die Berücksichtigung von sozialer Diversität zur maximalen gleichberechtigten Teilhabe an gesellschaftlichen Praktiken und Prozessen gelten dabei als wesentliche Zielbestimmungen. Seit langem ist allerdings bekannt, dass die Voraussetzungen, die Orientierungen, die Zugangsmöglichkeiten und damit auch die Verteilung von Frauen/ Mädchen und Männern/ Jungen innerhalb des Bildungssystems explizite genderbezogene Ausprägungen aufweisen.

In inzwischen zahlreichen internationalen Vereinbarungen und Maßnahmen wird explizit darauf hingewiesen, dass Geschlechtergerechtigkeit bzw. -sensibilität als ein entscheidender Faktor bei der Gestaltung und Qualitätsentwicklung von Bildungsprozessen mitzudenken ist (WEF 2000: 67).

So ist im Leitbild der Nachhaltigen Entwicklung, wie es seit der UNCED-Konferenz in Rio 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).

Zur Verwirklichung von mehr Geschlechtergerechtigkeit wurde von der EU im Amsterdamer Vertrag 1997. Gender Mainstreaming (GM) als für alle EU-Nationen verbindlich einzuführendes Top-Down-Instrument implementiert (EU-Ratsbeschluss). Auch in den Koalitionsvereinbarungen der Bundesregierung ist GM als einzusetzendes Instrument aufgeführt.

Im „Draft International Implementation Scheme“ für die UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) von der UNESCO 2005 veröffentlicht, wird die Gleichberechtigung der Geschlechter ebenfalls als zentral für die nachhaltige Entwicklung und für Bildungs- und Erziehungsprozesse benannt. Es ist entsprechend das erste der Dakar-Ziele „Bildung für alle“ (Stichjahr 2005!).

„Gender-Themen müssen deshalb bei der Planung von Bildung von zentraler Bedeutung sein – von der Infrastrukturplanung bis zur Materialentwicklung für den pädagogischen Prozess (...)“ (UNESCO 2005: 19, nach Rohrbach 2005: 2).

Auch in der von der UNECE (Ökonomische Kommission für Europa) im März 2005 veröffentlichten Strategie für BNE zur Umsetzung der Dekadeziele wird Gender als zentrales Thema und Geschlechtergerechtigkeit als ein Schlüsselziel beschrieben (UNECE 2005: 4).

2. Was heißt eigentlich gendersensibel und was sind die Ziele gendersensibler Bildung?

Auch in unserer Gesellschaft existieren z.T. noch immer recht starre Vorstellungen davon, wie Frauen und Männer sein sollen, was Weiblichkeit und Männlichkeit ausmacht und was in den weiblichen und den männlichen Zuständigkeits- bzw. Aufgabenbereich fällt. Diese Unterschiedlichkeit im Rollenbild ist uns meist nicht bewusst, insbesondere nicht, dass sie unterschiedliche gesellschaftliche Folgen nach sich zieht. Diese 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, der sich an Stickerarbeiten erfreut und viel Zeit auf Körperpflege und das Stylen seines äußeren Erscheinungsbildes verwendet. Wir sind i.d.R. alle sehr 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. Die Ursachen für die Differenzen sind darin zu suchen, dass unsere Kultur auf die Zweigeschlechtlichkeit aufbaut. Trotz durchaus (auch) sichtbarer Annäherung im Rollenverständnis und in den Lebensweisen leben Männer und Frauen weiterhin mehrheitlich in getrennten und verschiedenen Alltagswirklichkeiten. So ist das Leben der meisten Frauen in Deutschland auch heute noch von der Zuständigkeit für Haushalt, Kindererziehung und Fürsorgepflichten geprägt. Diese unbezahlten „Nebentätigkeiten“ führen dazu, dass der Großteil der Teilzeitarbeitsplätze (ca. 80%) von Frauen besetzt ist. Die Lebensrealität der meisten Männer hingegen ist weiterhin bestimmt von einer Ausrichtung am Beruf, der i.d.R. in Vollzeit ausgeübt wird. 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 und soziale Praktiken 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, v.a. 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.

Generell geht es nicht darum, Differenz als solche abzulehnen oder Vielfalt im Sinne einer zwanhaften Gleichmacherei einzuebnen. Vielmehr soll ihr Zustandekommen 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 weiters) 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 (z.B. das Zeigen von Gefühlen, Ängsten, oder körperlicher Schwäche bei Jungen/ Männern oder eine aktive Raumeignung bzw. massives, lautstarkes Eintreten für die jeweiligen eigenen Interessen und Bedürfnisse bei Mädchen/ Frauen).

Gendersensible Bildung zielt also darauf ab:

- Einerseits Unterschiede zwischen Mädchen/ Frauen und Jungen/ Männern erkennen zu können, ggf. aufzudecken und dort, wo sie zu Benachteiligungen führen, aktiv abzubauen. Wichtig dabei ist, Geschlechterverhältnisse immer in Zusammenhang mit anderen gesellschaftlichen Machtverhältnissen zu begreifen und die Differenzen innerhalb der Gruppe der Jungen/ Männer und der Mädchen/ Frauen mit zu denken. Andererseits geht es darum, Generalisierungen („der Mensch, der Verbraucher“) oder geschlechterbezogene Universalismen („die Mütter“) zu vermeiden bzw. zu hinterfragen, weil sie den Blick auf die gelebten Geschlechterverhältnisse und ihre soziale Binnendifferenz verstellen (vgl. Frey et al. 2006: 2).
- Ausgehend von den jeweiligen Lebensrealitäten, Ansprüchen und Interessen, die Stärken von Mädchen/ Frauen und Jungen/ Männern in verschiedenen sozialen Kontexten zu befördern und ihnen neue Erfahrungen mit sich und ihrer Umwelt zu ermöglichen, mit denen sie ihre Handlungsfähigkeit erweitern können.
- Das bedeutet Gendersensibilität in zielgruppen- bzw. teilnehmer/innen-orientierter Bildungsarbeit von vornherein als grundlegenden Bestandteil einzubauen und in partizipativen und situierten Lehr-/ Lern-Methoden umsetzen zu können.

In Lehr-/ Lern-Situationen kommt es deshalb darauf an, die Geschlechteraspekte in Zusammenhang mit den sozialen bzw. milieubezogenen Unterschieden zu (er-)kennen und an den Lebenswelten und Interessen der jeweiligen Zielgruppen anzusetzen. Dies setzt auf der Seite der Bildungsakteure jedoch voraus, über entsprechendes didaktisches Know-how zu verfügen, um die Teilnehmenden differenziert wahrnehmen, ansprechen und aktiv beteiligen zu können, ohne damit soziale oder auch geschlechterbezogene Unterschiede und damit verbundene Ungleichheiten zu manifestieren.

Damit verbindet sich eine spezifische fachliche *Gender-Kompetenz*, die sich in Anlehnung an Metz-Göckel und Roloff (2002) als „das Wissen, in Verhalten und Einstellungen von Männern und Frauen soziale Festlegungen im (privaten, beruflichen, familiären und lernbezogenen [= letzteres ist eine Erweiterung unsererseits]) Alltag zu erkennen und die Fähigkeit, so damit umzugehen, dass beiden Geschlechtern neue und vielfältige Entwicklungsmöglichkeiten eröffnet werden“, definieren lässt.

Daran gekoppelt ist/ sind:

- Die Kenntnis und das Verständnis von Geschlechterrollen und gesellschaftlichen Geschlechterverhältnissen,
- die Einsicht in deren Veränderbarkeit,

- die Kenntnis von Fakten und Zahlen zur Situation von Frauen und Männern sowie der Ansätze der Frauen- und Männerbewegung,
- die Fähigkeit geschlechterbezogene Diskriminierungen erkennen zu können,
- die Kenntnis der Strategien zur Umsetzung von Geschlechtergerechtigkeit (z.B. Gender Mainstreaming) sowie
- die Fähigkeit, im eigenen Handeln Geschlechterstereotypisierungen entgegen zu wirken, geschlechterbezogene Benachteiligungen abzubauen sowie aktiv die vielfältigen Entfaltungsmöglichkeiten für Jungen/ Männer und Mädchen/ Frauen in Lehr-/ Lern-Kontexten zu fördern.

Im Folgenden wird kurz darauf eingegangen, was es an derzeitigen bildungsrelevanten Erkenntnissen über die Bedeutung der Geschlechterverhältnisse bzw. der Genderdimension in Bildungsprozessen mit der Zielgruppe der Vorschulkinder, der Schüler/innen aus der Primar- und Sekundarstufe sowie der Erwachsenen gibt.

Vorab sind einige uns wesentlich erscheinende Ergebnisse aus Untersuchungen von natur-/umweltbezogenen Bildungszusammenhängen zusammengestellt.

3. Gender in natur-/umweltrelevanten oder waldbezogenen Bildungskontexten

Bislang gibt es kaum Kenntnisse darüber, wie das derzeitige forstliche, natur-, umwelt- oder waldbezogene Bildungs- und Informationsangebot „geschlechterbezogen geprägt“ ist, also inwiefern z.B. Sichtweisen über Natur und einen Umgang mit ihr vorherrschen, die sich stark an der Lebenswirklichkeit von z.B. 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 und wie das bspw. wiederum altersabhängig variiert. Dies ist umso erstaunlicher, weil aus der Bildungs- und Koedukationsforschung seit langem bekannt ist, welche enorme Bedeutung „Geschlecht“ in diesem Kontext zufällt, wie wenig geschlechtergerecht bzw. gendersensibel herkömmliche Bildungsarbeit i.d.R. ausgerichtet ist und welche Auswirkungen damit z.B. auf die Chancengleichheit von Jungen und Mädchen bzw. Männern und Frauen verbunden sind (vgl. z.B. Gentner 2001; Rauw et al. 2001; Krug et al. 2000; Derichs-Kunstmann 2000). Denn Frauen und Männer, Mädchen und Jungen lehren und lernen unterschiedlich.

Diese Wissensbestände sind in der Umweltbildung bzw. der Natur- und Erlebnispädagogik bis auf Ausnahmen kaum rezipiert und reflektiert (z.B. Franz-Balsen 2001, 1996; Röhr 1994). Erst in neuerer Zeit gibt es sowohl im Bereich der Forschung zur Natur-/Umweltwahrnehmung, zu Naturzugängen und zur Naturpädagogik (Bögeholz 1999; Brämer 1997 a/b; Bittner 2000), im Bereich der Umweltverhaltens- und Lebensstilforschung (Preisendörfer 1999; Empacher et al. 2001) sowie in der praktischen Anwendung/ Durchführung umwelt-/ naturpädagogischer Maßnahmen Ansätze, die Geschlechterverhältnisse gezielt mit ein zu beziehen (z.B. im Nationalpark Eifel, vgl. ISOE 2004, im Nationalpark Harz, vgl. Büttner 2000).

In diesen Untersuchungen konnte z.B. gezeigt werden, dass Jungen offenbar deutlich stärker von Fakten und den dahinter stehenden Zusammenhängen angesprochen werden als Mädchen. Sie besitzen entsprechend mehr Wissen über ökologische Hintergründe und ökosystemare

Funktionsmechanismen, scheinen erheblich technikfokussierter zu sein. In didaktischer Hinsicht zeigen sie eine besondere Vorliebe für Bewegungs- und Wettbewerbsspiele.

Um Mädchen zum Mitmachen zu motivieren, kann hingegen ein sichtbarer Problembezug eines Naturphänomens hilfreich sein. Sie fragen eher nach dem *Wozu*, da sie die 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 geringfügiger interessiert werden zu können.

Jungen und Mädchen kennen zwar etwa gleich viele Arten. Allerdings zeigen Mädchen eine deutlichere Vorliebe für Pflanzen und ästhetische Naturerfahrungen (Bögeholz 1999).

In raumsoziologischen Arbeiten konnte aufgezeigt werden, inwiefern Frauen und Männer sich Räume unterschiedlich durch Körpersprache, Auftreten und Bewegung aneignen. Nach Trömmel-Plötz (1993) stehen in unserer Kultur i.d.R. den Männern/ Jungen mehr und bessere Räume zur Verfügung insbesondere bezogen auf den öffentlichen Raum.

4. Zur Bedeutung von Geschlecht in der frühkindlichen, vorschulischen Phase

In ihren richtungsweisenden Untersuchungen fragte bereits vor mehr als 20 Jahren Hagemann-White nach den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen für die Entstehung von weiblichen und männlichen Identitäten. Ausgangspunkt war dabei die These, dass die geschlechtsbezogenen Zuschreibungs- und Darstellungsprozesse 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: 80 f.).

Für die frühkindliche Entwicklung wird in der Literatur insbesondere auf die psychoanalytischen Konzepte zur geschlechtlichen Identitätsentwicklung hingewiesen, die die Bedeutung des männlichen und weiblichen Körper- und Selbstbildes in der psychischen Entwicklung betonen (vgl. Kasüschke 2004: 363). Danach konstruiert das Kind aus den Zuschreibungen und Erwartungen seiner Umgebung (vorrangig den Eltern) sowie eigenen Bewertungen seine eigene Geschlechtsidentität (ebd.). Schon seit den 1970er Jahren ist im Rahmen der geschlechtsspezifischen Sozialisationsforschung nachgewiesen worden, dass die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen bereits im Kindesalter Folge einer geschlechtsspezifischen Erziehung sind (vgl. Scheu 1981; Rendtorff & Moser 1999). Insofern sind auch die Einflüsse durch den Kindergarten für die Frage nach der Entwicklung von Geschlechterrollen und -selbstverständnissen für die Konzeption von gendersensibler Bildung von zentralem Interesse.

Die Ausbildung der eigenen Geschlechtsidentität sowie eines flexiblen Geschlechterrollenkonzeptes wird aus entwicklungspsychologischer Perspektive als wichtiger Bestandteil für die Persönlichkeitsbildung betont (Kasüschke 2004: 364). Dieser Prozess wird als Anpassungsleistung definiert, der sich in Relation zur kognitiven Entwicklung des Kindes entwickelt (Trautner 1993, 1991, zit. nach Kasüschke 2004).

Im Alter bis zu zwei Jahren wird nach Trautner (1993: 296, in Thies & Röhner 2000: 26) noch kein konstantes Verständnis des eigenen Geschlechts ausgebildet. Die Wahrnehmung auf Geschlechterdifferenzen beschränkt sich nach Trautner auf Merkmale der äußeren Erscheinung. Dennoch wird eine globale Geschlechtsidentität ausgebildet, die bereits im frühen Alter resistent gegen Differenzierungen zu werden beginnt (vgl. Thies & Röhner 2000: 26).

Im Alter von drei bis sechs Jahren befindet sich die kognitive Entwicklung im Stadium eines „rigiden Geschlechtsrollenkonzeptes“ (vgl. Kasüschke 2004: 364). Nach Trautner begreifen die Kinder in diesem Alter, dass ihr Geschlecht nicht austauschbar ist. Die Übernahme von geschlechterbezogenen Verhaltens-Klischees dient in dieser Entwicklungsstufe der Absicherung der eigenen Geschlechtsidentität.

5. Zur Bedeutung von Geschlecht in der Grundschulphase (Primarstufe)

Astrid Kaiser konstatiert in ihrem Beitrag zum Stand der Forschung über Genderaspekte in der Grundschule einerseits eine zunehmende Beachtung der Geschlechterfrage in der Pädagogik mit einigen wichtigen Impulsen für die grundschuldidaktische Diskussion. Zugleich schätzt sie den gegenwärtigen Entwicklungsstand jedoch so ein, dass sowohl bezogen auf die allgemeine Didaktik und Bildungstheorien wie auch bezogen auf die Unterrichtstheorieentwicklung Erkenntnislücken im Bereich der Unterrichtstheorie wie auch zu Aspekten der allgemeinen Didaktik zu benennen sind (Kaiser 2004: 374f.), die insbesondere die oben genannten Ziele einer gendersensiblen Bildung berühren. Kaiser nennt hier beispielsweise die Frage nach der Transformation der Bildungsinhalte in kontextgebundene Projekte, Analysen zu Theorien des heimlichen Lehrplans, Ansätze für problemorientiertes Lernen (ebd.). Es liegen jedoch bereits zahlreiche empirische Untersuchungsergebnisse aus dem Grundschulbereich vor, die sich mit der Frage nach den Differenzen und Ungleichheiten zwischen Jungen und Mädchen auseinandergesetzt haben. Die Ergebnisse zeigen zu unterschiedlichen Aspekten, dass trotz der organisatorisch und curricular gleichen Angebote für Jungen und Mädchen im schulischen Kontext nicht nur Differenzen zwischen den Geschlechtern festzustellen sind, sondern dass dort durchaus auch Unterschiede miterzeugt werden, die Jungen und Mädchen in unterschiedlicher Art und Weise benachteiligen.

Aus entwicklungspsychologischer Perspektive erfahren die Kinder im Grundschulalter zwischen sieben und elf Jahren, dass „neben den Geschlechtsunterschieden auch Gemeinsamkeiten zwischen beiden Geschlechtern existieren und die so genannten *geschlechtstypischen Merkmale* innerhalb eines Geschlechts variieren. Die Geschlechterrollen werden nicht mehr als Naturgesetz, sondern als soziale Konvention anerkannt.“ (Thies & Röhner 2000: 27). Dennoch zeigt sich, dass die Geschlechterrollenorientierung dadurch nicht abgeschwächt wird (ebd.). Gerade deshalb kann in dieser Altersspanne eine gendersensible Pädagogik, die aktiv mit den Möglichkeiten von Rollenerweiterungen umgeht, wichtige Impulse setzen, um den spezifischen Benachteiligungen bei Jungen und Mädchen entgegenzuwirken.

Ein wesentlicher Bereich, auf den sich die Geschlechterdifferenzen beziehen ist die **Interaktion und Kommunikation**. Diverse Studien stellen hier unterschiedliche verbale und nonverbale Kommunikationsstile zwischen Jungen und Mädchen in dieser Altersgruppe fest (vgl. Kaiser 2004: 376; Fuchs 1986; Fuchs 2001; Thies & Röhner 2000; Kaiser et al. 2003). Bei Jungen wurden eher Dominanz- und Wissensbekundungen, bei Mädchen hingegen eher fragend orientierte Kommunikationsweisen beobachtet. Auch bei der Kontaktaufnahme zwischen den Geschlechtern wurden jeweils jungen- bzw. mädchenspezifische Verhaltensweisen beschrieben: Jungen tendieren hier zu einer Kontaktaufnahme durch „Necken“ (Krappmann & Oswald 1995).

Differenzen werden darüber hinaus generell auch in Bezug auf das **Sozialverhalten** von Jungen und Mädchen festgestellt (Petillon 1993; Beck & Scholz 1995). Häufig wird dabei eine besondere soziale Kompetenz von Mädchen hervorgehoben (Enders-Dragässer & Fuchs 1989; Thies & Röhner 2000, zit. nach Kaiser 2004: 380). Unabhängig vom Geschlecht der Lehrkräfte werden Jungen häufiger als Mädchen aufgrund von Disziplinverstößen ermahnt bzw. auf ihr nicht-regelkonformes Verhalten hin getadelt (Frasch & Wagner 1982; Thies &

Röhner 2000). Damit geht einher, dass Jungen ebenfalls häufiger als verhaltensauffällig beurteilt werden (Kaiser 2004: 379ff.).

Viele empirische Studien seit Ende der 1980er Jahre belegen, dass Jungen und Mädchen im Grundschulalter die gesellschaftliche Wirklichkeit in hohem Maße über die tradierten geschlechterstereotypen Muster wahrnehmen und dass das System der Zweigeschlechtlichkeit vor und während der Grundschulzeit aktiv rezipiert und im Gruppenverhalten verstärkt und differenziert wird (vgl. Kaiser 2004: 377, analog zu den Untersuchungsergebnissen Trautners).

Im **Umgang mit der „äußeren Welt“** wurden folgende Geschlechterdifferenzen über empirische Untersuchungen verdeutlicht:

- Mädchen bringen eine ausgeprägte Wahrnehmung sozialer Probleme zum Ausdruck; soziale Bezüge werden gegenüber technisch funktionalen betont (Kaiser 2004: 377ff.);
- Mädchen stellen Technik stärker in den sozialen Kontext, Jungen isolieren eher technisch-funktionale Zusammenhänge (ebd.; Kaiser 1987, 1996);
Dies bedeutet jedoch nicht, dass die Jungen den Mädchen technisch voraus sind. Im Rahmen des niedersächsischen Grundschulversuchs zur jungen- und mädchengerechten Grundschule konnte vielmehr gezeigt werden, dass durch besonders förderliche Impulse, die Mädchen beim Abschlusstest in technikbezogenen Problemaufgaben mehrheitlich den Jungen überlegen waren (Kaiser 2004: 377; Kaiser et al. 2002);
- Im schulischen Kontext wurde ferner erhoben, dass der **Schriftspracherwerb** deutlich nach Geschlecht differiert (Kaiser 2004: 378; deutlich höherer Mädchenanteil bei den Frühlesenden; ebd.: 383);
- Die **Selbstdarstellung** in freien Texten unterscheidet sich zwischen Jungen und Mädchen hinsichtlich Themen, sprachlicher Ausdrucksmuster sowie der Aussageintentionen (ebd.);
- In der **Selbstwahrnehmung** schreiben sich Mädchen als positive Eigenschaften eher Hilfsbereitschaft und gutes Aussehen zu, während sich Jungen generell positiver selbst einschätzen (Kaiser 2004: 377; Valtin & Kopffleisch 1993).

Im sportdidaktischen Bereich bestätigen Untersuchungen **Bewegungsverhaltensunterschiede** zwischen Jungen und Mädchen (Kaiser 2004: 378). Mädchen bevorzugen oft Bewegungsspiele in kleineren Gruppen, die auf grazile Bewegungsabläufe und Geschicklichkeit hin ausgerichtet sind (Gummitwist, Hüpfspiele etc.). Jungen beschäftigen sich vorwiegend mit raumgreifenden Spielen wie Fußball etc. (ebd.). Viele Untersuchungen bestätigen insgesamt ein expansiveres **Raumverhalten** bei den Jungen (Kaiser 2004: 377; Fuchs 1996; Nissen 1998; Thies & Röhner 2000; Burdewick 1999).

Empirische Untersuchungen zu den **Interessenlagen** an bestimmten Themen weisen ebenfalls geschlechterspezifische Differenzen auf (Thies & Röhner 2000). Sie spiegeln sich beispielsweise auch im (außerschulischen) **Spielverhalten** wider (Thies & Röhner 2000: 38): Jungen präferieren Spiele, in denen sie bauen und konstruieren, sich mit Technik auseinandersetzen. Mädchen bevorzugen Rollenspiele, Regel- sowie Symbolspiele, deren Themen familiäre Alltagszusammenhänge aufgreifen. Jungen erdenken sich **Spielwelten** in Form abenteuerlicher Szenarien. Mädchen wählen häufig alltagsnähere Szenarien bzw. lebendige Welten, insbesondere mit Tieren (Thies & Röhner 2000: 76). Die **Spielsituationen**

bei Mädchen sind weniger als bei Jungen auf Wettstreit und Konkurrenz hin ausgerichtet (Burdewick 1999: 36; Flade & Kustor 1996: 21f., zit. nach Kaiser 2004: 380). Zusammengefasst kann gesagt werden, dass in Jungenspielen eher solche Eigenschaften gefördert werden, die eine wichtige Grundlage für den beruflichen und gesellschaftlichen Erfolg bieten und Mädchen im Spiel eher soziale Fertigkeiten erlernen (Burdewick 1999: 36, zit. nach Kaiser 2004: 380).

Selbstverständlich finden auch neben der Schule Sozialisationsprozesse statt, die eine Entwicklung von polarisierten Fähigkeiten bei Mädchen und Jungen stärken (Kaiser 2004: 380). Diese wirken auf die sozialen Interaktionen in schulischen wie außerschulischen Bildungszusammenhängen zurück. Die Schlussfolgerungen aus den Darstellungen und Bilanzierungen der erziehungswissenschaftlich arbeitenden Genderforscher/innen verweisen jedoch darauf, dass die Bildungsinstitutionen ihrerseits mit dazu beitragen, die Polarisierung der Geschlechter zu stabilisieren, wenn Geschlechterdemokratie bzw. gendersensible Bildungsarbeit nicht als explizites Ziel verfolgt und gelebt wird. Geschlechterdemokratie meint die Perspektive, dass sich die Vielfalt und Differenz an Interessen und Fähigkeiten auch innerhalb der Gruppen der Jungen und Mädchen als je gleichwertige Orientierungen etablieren können.

6. Zur Bedeutung von Geschlecht in der Sekundarstufe

Die empirischen Untersuchungen über die Phänomene der Geschlechterdifferenzen im Grundschulbereich zeigen, dass sich auch in schulischen Interaktions- und Lernsituationen tradierte geschlechterstereotype Orientierungsmuster verstärken, wenn sie nicht hinsichtlich ihrer bewussten wie auch unbewussten Herstellung von Geschlechterdifferenzen reflektiert werden. Die Ergebnisse der Lese-Leistungsanalysen an Grundschulen IGLU (Internationale-Grundschul-Lese-Untersuchung) liefert jedoch noch eine andere Perspektive. Laut der IGLU-Untersuchung finden sich nämlich zwischen Mädchen und Jungen am Ende der Grundschulzeit keine Hinweise auf ausgeprägte Unterschiede hinsichtlich ihrer bereichsspezifischen Selbstkonzepte (bzw. Einschätzung der eigenen Leistungsstärke), auch nicht im Bereich Mathematik (Bos et al. 2003, zit. nach Nyssen 2004: 404). Auch wenn PISA, IGLU und LAU (Hamburger Längsschnittanalyse zur Lernausgangslage und der Lernentwicklung) Studien sind, die nicht gezielt Genderaspekte abfragen, sondern danach „ob die Schule ihrer Qualifikationsfunktion gegenüber den Subjekten, den Schülerinnen und Schülern, nachkommt“ (Nyssen 2004:406), lässt sich anhand deren Ergebnisse zumindest vermuten, dass die Grundschulen scheinbar in der Lage sind, für Jungen wie Mädchen realistische Leistungselbsteinschätzungen zu vermitteln und das Interesse am Sachunterricht und der Mathematik aufrechtzuerhalten (vgl. Nyssen 2004: 404).

Damit stehen die Ergebnisse von IGLU wiederum anderen Untersuchungen entgegen, die Mädchen bescheinigen, in Mathematik und den Naturwissenschaften eher ihre eigenen Leistungen zu unterschätzen, während Jungen auch im Grundschulalter tendenziell zur Selbstüberschätzung neigen (Bos et al. 2003: 220, zit. nach ebd.).

Die Differenz in der Selbsteinschätzung der eigenen Leistungen scheint sich vor allem in der Sekundarstufe I stärker auszubilden. Elke Nyssen diagnostiziert hier eine Wechselwirkung zwischen den Selbstkonzepten von **Schülerinnen** und den Geschlechterstereotypisierungen von Lehrern/innen (Nyssen 2004: 396f.). Die empirisch nachgewiesene Erkenntnis über die

geschlechterspezifische Ungleichbehandlung im Unterricht bezieht sich auf folgende Aspekte (ebd.):

- Ein wesentliches Element der geschlechterbezogenen Ungleichbehandlung liegt in den Interaktionsstrukturen im Unterricht. Diesbezügliche Untersuchungen wiesen ungleiche Aufmerksamkeitsverteilungen und ein unterschiedliches Feed-back von Lehrern/innen gegenüber Schülern und Schülerinnen nach. Die Aufmerksamkeit der Lehrenden richtet sich häufig auf einige wenige Jungen mit dominantem Verhalten (Jungen als „das erste Geschlecht“)
- Schulbuchanalysen zeigten, dass Schülerinnen kaum Identifikationsmöglichkeiten in Lehrbüchern vorfinden und Frauen häufig nicht in ihrer gesellschaftlichen Bedeutung dargestellt werden. Nyssen konstatiert, dass die diesbezügliche Diskussion einerseits verstummt sei, andererseits die Kritik auch teilweise aufgenommen und umgesetzt wurde, auch in Hinblick auf ethnische Vielfalt.
- Interessensuntersuchungen zum naturwissenschaftlichen Unterricht haben sichtbar gemacht, dass Schüler und Schülerinnen an jeweils anderen Inhalten und anderen didaktischen Vorgaben interessiert waren. Der naturwissenschaftliche Unterricht greift scheinbar jedoch eher die Interessen der Jungen auf (Faulstich-Wieland & Nyssen 1998).

Das Wechselspiel zwischen den Konzepten zur Selbsteinschätzung und Geschlechterstereotypisierungen durch die Lehrer/innen produziert einen heimlichen Lehrplan, der dazu führt, dass Mädchen ihre schulischen Leistungserfolge häufig nicht in dem Maß wie Jungen in ihr Selbstbild integrieren können (Horstkemper 1987; Nyssen 2004: 397). Auch Keller (1997) kommt in der Analyse der TIMSS-Studie (Third International Mathematics and Science Study) zu dem Ergebnis, dass Mädchen der 6. – 8. Jahrgangsstufe „ein signifikant geringeres Selbstvertrauen in Mathematik als die Knaben [haben]. ... Die Unterschiede sind wie im Interesse auch im Selbstvertrauen wesentlich größer als in der Leistung“ (Keller 1997: 154, zit. nach Nyssen 2004: 397).

Gleichzeitig scheinen Jungen insgesamt ihr Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein in wesentlich geringerem Maße von schulischen Leistungen abhängig zu machen als Mädchen (Nyssen 2003).

In der Bilanz bedeutet dies für das bisherige *doing gender* im Sekundarbereich, dass die Koedukation zwar dazu geführt hat, dass Mädchen in der schulischen Bildung den Jungen gleichgezogen haben und diese in vielen Bereichen gar im Leistungsniveau überholt haben, dennoch nicht in gleichem Maße Selbstbewusstsein daraus ziehen können. So schätzen Mädchen sich für das Fach Informatik für erheblich weniger begabt ein als Jungen (Schulz-Zander 2002: 260). Alle Untersuchungen kommen laut Nyssen zu dem übereinstimmenden Ergebnis, dass Mädchen in Mathematik, Naturwissenschaft, Technik und Informatik ein geringeres Leistungsselbstbewusstsein besitzen, welches durch die (oft unbewussten) Leistungszuschreibungen von Lehrern/innen eher verstärkt als abgeschwächt wird (Nyssen 2004: 398).

7. Zur Bedeutung von Geschlecht in der Erwachsenenbildung

Im Wissen um die Gefahr von Verallgemeinerungen für Stereotypisierungen, lassen sich vorsichtig dennoch einige geschlechterrelevante Merkmale, die in Bildungsprozessen eine Rolle spielen, festhalten: Frauen und Männer zeigen vielfältige Unterschiede im Lehr- und Lernverhalten, in der Art der Kommunikation und ihrem Führungsstil. Sie nehmen Informationen unterschiedlich auf und an, verfolgen dabei unterschiedliche Lernstrategien. Die Einschätzung von Umweltproblemen und -risiken differiert ebenso geschlechterabhängig wie das Interesse an Natur- und Umweltthemen. Es erscheint uns wichtig, noch einmal darauf hinzuweisen, dass diese Unterschiede sozialisations-/ kulturbedingt sind und keine Wesenseigenschaften der jeweiligen Genusgruppe. So ist bspw. die statistisch nachweisbare häufigere Benutzung öffentlicher Verkehrsmittel von Frauen nicht ein Kennzeichen für weibliche Umweltfürsorge, sondern vielmehr dem Umstand geschuldet, dass Frauen aufgrund ihrer meist geringeren Ausstattung mit finanziellen Ressourcen i.d.R. wesentlich weniger häufig über einen eigenen PKW verfügen. Männer in der gleichen Lebenssituation verhalten sich entsprechend ähnlich umweltbewusst.

Wie äußern sich unterschiedliche Lernbedürfnisse und -strategien von Frauen und Männern beim Aneignen von Fähigkeiten und in der Art wie in Lehr-/ Lern-Prozessen agiert wird?

Regina Becker-Schmidt und Gudrun-Axeli Knapp haben drei typische Merkmale weiblicher Lernstrategien herausgearbeitet (2000):

1. Lernen in Beziehungen

Frauen suchen die Zusammenarbeit und schätzen gemeinsame Lernprozesse hoch ein. Sie arbeiten gerne kooperativ auf ein Gesamtergebnis hin, suchen und holen sich Feed-back zu ihren Ideen. Sie sind erheblich angewiesen auf die Akzeptanz durch Mitteilnehmende.

2. Ambivalenzrelevanz

Frauen lassen sich stärker fremd bestimmen. Sie brauchen i.d.R. lange für Entscheidungen, weil sie generell eine große Offenheit für verschiedene Varianten zeigen und nach differenzierten Ergebnissen streben sowie sich umfassend mit Begründungen, Zusammenhängen und den Hintergründen von Fakten befassen. Dies führt zu vielfachen, häufig Zeit beanspruchenden Reflexionsrunden in Entscheidungsprozessen.

3. Suche nach selbst bestimmter Identität

Frauen suchen (auch) beim Lernen nach selbst bestimmter Identität. Sie fragen nach dem Problem und Praxisbezug und distanzieren sich von abstrakten Wissenszusammenhängen. Oftmals zeigen sie wenig Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, stellen sich nicht gerne selbst dar und meiden sehr viel häufiger als Männer das Exponiertsein.

Auch weil dies als Normverhalten gilt, wurde bislang über die Lernstrategien von Männern wesentlich weniger geforscht. Erst seit dem so genannten PISA-Schock und dem öffentlich erstarkenden Diskurs über Jungen als Bildungsverlierer und die damit einhergehende zunehmende Gewaltbereitschaft in der Gesellschaft durch männliche Jugendliche und junge Erwachsene, wird sich dem Lernverhalten von Jungen und Männern intensiver zugewandt. Empirisch belegt ist, dass Jungen/ Männer mehr Aufmerksamkeit einfordern als Mädchen und Frauen, u.a. weil Misserfolge schnell(er) das männliche Identitätsgefühl erschüttern. Dies wird als Konflikt mit einem (tradierten) männlichen Rollenmodell bewertet, das kaum

Schwächen zulässt und im Wesentlichen auf Dominanzverhalten und damit Durchsetzungsstärke basiert.

Männer haben meist weniger Probleme, sich positiv zu präsentieren. Es fällt ihnen schwerer Fragen zu stellen, die Wissenslücken offenbaren, womit sie jedoch auch Defizite beheben könnten. Sie lernen offensichtlich vorwiegend nach der Methode „Versuch und Irrtum“ und brauchen klare Strukturen für ihre Lernprozesse.

Frauen und Männer zeigen tendenziell verschiedene Sprach- und Interaktionsstile und kommunikative Ausrichtungen. So orientieren sich Frauen an Beziehungen und stellen deshalb in Gesprächen Verbindungen zwischen sich und ihren Gesprächspartnern/innen her. Sie suchen auch in der sprachlichen Interaktion die Kooperation. Männer hingegen orientieren sich am Konkurrenzprinzip. Sie stellen sich eher selbst ins Zentrum und verfolgen eine Strategie der Abgrenzung gegenüber ihren Gesprächspartnern/innen.

8. Fazit: Worauf ist zu achten, um waldbezogene Umweltbildung geschlechtergerecht und -sensibel zu gestalten?!

Um Bildungsprozesse gendersensibel zu gestalten, sollte das Motto gelten:

Ohne Reflexion geht gar nichts – sie reicht jedoch nicht aus, um geschlechterbedingte Benachteiligungen abzubauen.

Die Reflexionserfordernisse sind zu differenzieren in Bezug auf:

- die sozial-kulturelle Bedingtheit der gesellschaftlichen Geschlechterrollenerwartungen und ihrer Differenzen,
- das, was unsichtbar und unerlebbar bleibt, wenn ausschließlich das starre Geschlechtermodell bedient wird,
- die Frage nach der Regulation und zukunftsverträglichen Gestaltung der gesellschaftlichen Naturverhältnisse und damit auch bezogen auf den Wald, der Auseinandersetzung damit, dass es keine geschlechterneutralen Themen, Ursachenzusammenhänge und Problembewältigungsansätze gibt,
- die Konkretisierung von Genderkompetenz für die waldbezogene Umweltbildung/ BNE und damit die Klärung der Frage danach, welches *Genderwissen* für dieses Handlungsfeld notwendig ist (inhaltlich, pädagogisch-didaktisch) und wie dies beschafft bzw. angeeignet werden kann (über Weiterbildung und/oder Expertise von außen).

Die folgende Tabelle bietet zusammenfassend einen Überblick über diejenigen Sozialisationsfaktoren, die leitend sind für das Herausbilden männlicher und weiblicher Orientierungsmuster (in Anlehnung an Dagmar Richter 2001: 67f.).

	Sozialisationsfaktoren für Männliche Orientierungen	Sozialisationsfaktoren für weibliche Orientierungen
Gruppenverhalten	Wettkampf-Orientierung, Lei-stungsmobilisierung,	Solidarität mit anderen, Sensibilität und Verständnis

	konkurrierendes Verhalten, Einhaltung formaler Regeln, Entwicklung von Selbstwertgefühl.	für Bedürfnisse; Verständnis 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 unterlegen, defizitär; sexuelle Attraktivität selten als „ausreichend“ empfunden.
Selbstwertgefühl	Erfahrung von Beachtung, Resonanz	wenig Selbstwertgefühl, Erfahrung von geringer Beachtung, wenig Resonanz.

Es reicht jedoch nicht aus, auf der Stufe der Reflexion stehen zu bleiben. Darüber hinaus gilt es, Ansätze für eine gendersensible Ansprache zu entwickeln, – d.h. unter Berücksichtigung von Differenzen, jedoch ohne dabei Klischees oder Stereotypen zu bedienen.

Die Suche nach geeigneten pädagogisch-didaktischen Umsetzungsmethoden ist ein herausforderungsreiches Anliegen, das sich nicht darin erschöpfen kann, geschlechterhomogene Gruppen einzurichten. 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. Hierzu 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 „weiblichen Zuständigkeitsbereich“ ausschließen.

Gender als Kategorie in das Bildungs- und Handlungsverständnis zu integrieren bedeutet also:

- Die Reflexion von Geschlecht/ *gender* in Gruppenprozessen hinsichtlich
 - des eigenem Leitungs- bzw. Lehr- und Lernverhaltens,
 - sozialer Rollen und ihrer Deutungen,
 - geschlechterdifferenzierter Aneignungs- und Lernstrategien,
 - geschlechterdifferenzierter Kommunikations- und Verhaltensmuster,
- die Reflexion von Gender-Aspekten bei der Gestaltung der Rahmenbedingungen,
- die Berücksichtigung von *Gender* als inhaltliche Dimension,
- die Umsetzung einer gendersensiblen Methodenwahl und Gestaltung der Lernsituation (nach Derichs-Kunstmann et al. 1999).

Wir alle wissen, dass ein angenehmes Lernklima in Form einer guten sozialen Atmosphäre, angenehmen Lernorten und interessanten Inhalten und Methoden Voraussetzung für produktive Lern- und Entwicklungsprozesse darstellt. Damit sind aber auch didaktische Herausforderungen verbunden, die mit dem Wissen und Können zu tun haben, die Personen als Gruppe und mit all ihren Differenzen und eigenen Persönlichkeiten „mitnehmen“ und anregen zu können. Eine geschlechtersensible Bildung bedeutet, mögliche Blockaden bzw. Lernwiderstände sowie unbewusste Zuordnungsprozesse zu vermeiden und Jungen wie Mädchen gleichermaßen zu interessieren.

Hierfür gilt es, auf unterschiedlichen Ebenen das eigene Verhalten und Tun (als Gruppenleitung/ Lehrperson) wie auch das der Teilnehmenden im Blick zu haben und immer wieder der eigenen Reflexion zu unterziehen. Als kleine Hilfestellung dazu werden im Folgenden zu den einzelnen Punkten einige Fragen formuliert.

Interaktion/ Kommunikation/ Gruppenbildungsprozess/ Sprache

Werden bei der eigenen Person klare Sprach- und Verhaltensregeln realisiert, um diskriminierendem oder geschlechterstereotypem Verhalten vorzubeugen?

Wird in der Gruppe (auch) auf einen respektvollen Umgang miteinander geachtet und ggf. aktiv mit diskriminierenden Sprach- und Verhaltensweisen umgegangen?

Wird darauf geachtet, dass alle zuhören, wenn ein Gruppenmitglied redet und dies nicht nur die Lehrperson etwas angeht?

Wird die männliche und weibliche Sprachform verwendet?

Wird Zuwendung einigermaßen gleich verteilt, z.B. darauf geachtet, dass alle aktiv eingebunden werden und nicht nur die Gruppenmitglieder, die offensiv bzw. durch Störungen Beschäftigungen einfordern?

Rahmenbedingungen

Wichtig, gerade bei einmaligen Kontakten mit Gruppen und Schulklassen ist die Vorbereitung und Absprache mit den zuständigen Lehrkräften. Sowohl um Vorinformationen über die soziale Gruppensituationen einzuholen aber auch, um ggf. über die Lehrperson eine gemeinsame „Waldführung“ o.ä. vorzubereiten und ggf. auch die Kinder zumindest mittelbar in die Programmgestaltung einbinden zu können.

Soziale Unsicherheiten bzw. das Bedürfnis nach Sicherheit können Ursachen für den Rückzug oder scheinbares Desinteresse an Angeboten sein. Für einige Kinder (tendenziell wird dies Mädchen eher zugeschrieben) kann deshalb eine gezielte Information über den Ablauf und den Inhalt der geplanten Maßnahme die Schwelle verringern, sich darauf einzulassen.

Bei Angeboten mit Übernachtungen, kann beispielsweise eine geschlechterhomogene Gruppenzusammensetzung eine wichtige Information sein, um generelle Teilnahmebereitschaft und Erlaubnis durch die Eltern zu erhalten. Dies gilt insbesondere bei Mädchen, mit streng islamischer Glaubensausrichtung.

Methodenauswahl

Wird bei der Kleingruppenaufteilung überlegt, welche Art der Zusammensetzung sich jeweils anbietet? Je nach Dynamik der Gruppensituation oder der inhaltlichen Ausrichtung der Gruppenarbeit kann die Kleingruppe, je nachdem, ob sie geschlechterhomogen oder gemischt, frei gewählt oder „erspielt“ zusammengesetzt ist, unterschiedliche Effekte für den Gesamtprozess haben. Insgesamt macht es Sinn darauf zu achten, dass die Kleingruppenkonstellationen variieren und unterschiedliche soziale Zusammensetzungen erfahren werden können. Eine Ausnahme wäre, wenn die Kleingruppe einen komplexen Arbeitsauftrag erhält, z.B. als Experten-/innen-Team, durch den die Gruppe während der gesamten Veranstaltungszeit aufeinanderbezogen ist. Dies kann u.U. auch ein hilfreiches Konzept sein, die Kooperationsfähigkeit zwischen den Teilnehmenden zu stärken und einzelnen den Freiraum zu geben, innerhalb der Kleingruppe die eigene Rollensicherheit zu erproben.

Folgende Fragen können hierbei die eigene Entscheidungsfindung bei der Methodenauswahl unterstützen und reflektieren:

Wird beispielsweise bei der Aufgabenverteilung darauf geachtet, dass keine geschlechterstereotypen Muster zugrunde gelegt werden? Wird entsprechend die Aufgabenverteilung und Auswahl von Zuständigkeiten gezielt gelenkt?

Wird auf einen Wechsel der Aufgabenbereiche und Zuständigkeiten geachtet, so dass jedes Kind/ jedes Gruppenmitglied alle Tätigkeiten selbst einmal ausprobieren kann?

Wird bei der Wahl von erlebnispädagogischen Methoden und Spielen darauf geachtet, dass sich darin unterschiedliche Anforderungen (Bewegung: Schnelligkeit und Geschicklichkeit, großräumiges und kleinräumiges Bewegen; Wettkampf und Kooperation/ Zusammenspiel) abwechseln oder kombiniert vorkommen?

Inhalte

Bei der Gestaltung der Inhalte kommt es darauf an, die Themen sowie Frage- bzw. Aufgabenstellungen mit der Zusammensetzung und den Interessen der teilnehmenden Frauen/ Mädchen und Männer/ Jungen abzustimmen. Insbesondere die integrative Bearbeitung von Themen bietet einen guten Ansatzpunkt, Männer/ Jungen wie Frauen/ Mädchen bei ihren jeweiligen Interessen und thematischen Vorlieben abzuholen.

Ausgehend von den genannten Befunden, die Mädchen tendenziell ein stärkeres Interesse an sozialen Zugängen zuschreiben, wäre demnach beispielsweise zu fragen, inwieweit ein ökologisches Thema auch mit sozialen Aspekten verbunden wird und Wechselwirkungen aufgegriffen werden.

Wichtig dabei ist jedoch auch hier stereotype Zuschreibungen zu vermeiden, die Männer/ Jungen und Frauen/ Mädchen auf bestimmte geschlechterstereotype Orientierungsmuster hin fixieren bzw. ihnen nur eingeschränkt spezifische Interessenslagen unterstellen. Es kommt eher darauf an die Komplexität von Themen zu nutzen, um daraus vielfältige didaktische Bearbeitungsmöglichkeiten entwickeln zu können.

Literatur:

- Beck, Gertrud & Scholz, Gerold (1995): Soziales Lernen. Kinder in der Grundschule. Reinbek
- Becker-Schmidt, Regina & Knapp, Gudrun-Axeli (2000): Feministische Theorien zur Einführung. Hamburg
- Bittner, Alexander (2000): Wirkungs- und Konzeptevaluation von Umweltbildung am Beispiel des Nationalpark Harz/Niedersachsen. Allg. Forst- und Jagdzeitschrift 171 (11), S. 19-21
- Bögeholz, Susanne (1999): Qualitäten primärer Naturerfahrung und ihr Zusammenhang mit Umweltwissen und Umwelthandeln. Opladen
- Bos, Wilfried et al. (Hrsg.)(2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster (Langfassung)
- Brämer, Rainer (1997a): Was Jugendliche unter Natur verstehen, Befunde des Seminars „Jugend ohne Natur?“ Archiv Soznat. 25, Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Marburg. 52 S.
- Brämer, Rainer (1997b): Was Jugendlichen die Natur bedeutet. Befunde des Seminars „Jugend ohne Natur?“ Archiv Soznat. 30, Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Marburg. 52 S.
- Burdewick, Ingrid (1999): Schulhofgestaltung, Geschlecht und Raum. In: Grundschule 31. Heft 12, S.35-37
- Derichs-Kunstmann, Karin (2000): Geschlechtsgerechte Didaktik in der Erwachsenenbildung. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung. Heft 4, S. 38-40
- Derichs-Kunstmann, Karin/ Auszra, Susanne/ Müthing, Brigitte (1999): Von der Inszenierung der Geschlechterverhältnisse zur geschlechtsgerechten Didaktik. Bielefeld
- Empacher, Claudia/ Hayn, Doris/ Schultz, Irmgard (2001): Analyse des Geschlechtsrollenwandels für Umweltbewusstsein und Umweltverhalten. Studie für das Umweltbundesamt (20017157). Frankfurt/Main; Berlin
- Enders-Dräger, Uta & Fuchs, Claudia (1989): Interaktionen der Geschlechter. Sexismusstrukturen in der Schule. Weinheim
- Faulstich-Wieland, Hannelore & Nyssen, Elke (1998): Geschlechterverhältnisse im Bildungssystem. Eine Zwischenbilanz. In: Rolff, Hans-Günther et al. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 10. Weinheim, S.163-199
- Flade, Antja & Kustor, Beatrice (Hrsg.)(1996): Raus aus dem Haus. Mädchen erobern die Stadt. Frankfurt/Main
- Franz-Balsen, Angela (2001): Nachhaltigkeit & Gender – Konsequenzen für die Umweltkommunikation. In: Umweltbundesamt (Hrsg.): Verankerung des Nachhaltigkeits-Leitbildes in der Umweltkommunikation, Berlin
- Franz-Balsen, Angela (1996): „Was Sie schon immer über „Gender“ wissen wollten“, Zum Gender-Ansatz für die berufliche Umweltbildung, ZBU 3 (6), S. 22-23
- Frasch, Heidi & Wagner, Angelika C. (1982): „Auf Jungen achtet man einfach mehr...“. In: Brehmer, Ilse (Hrsg.): Sexismus in der Schule. Weinheim, S. 260-278

- Frey, Regina/ Heilmann, Andreas/ Nordt, Stephanie/ Hartmann, Jutta/ Kugler, Thomas/ Smykalla, Sandra (2006): *Gender-Manifest. Plädoyer für eine kritisch reflektierende Praxis in der genderorientierten Bildung und Beratung*. Berlin. www.gender.de
- Fuchs, Claudia (2001): *Barbie trifft HeMan*. Freiburg
- Fuchs, Claudia (1986): „Mach dich nicht so dick!“ Kleiner Exkurs zum Thema Mädchen und Jungen, Körper und Raum in der Schule. In: Kaiser, Astrid (Hrsg.): *FrauenStärken – ändern Schule*. Bielefeld, S.230-233
- Gentner, Ulrike (Hrsg.)(2001): *Geschlechtergerechte Visionen. Politik in Bildungs- und Jugendarbeit*. Königstein/ Taunus
- Hagemann-White, Carol (1984): *Sozialisation weiblich – männlich?* Opladen
- Horstkemper, Marianne (1987): *Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen*. Weinheim
- 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*
- Kaiser, Astrid (2004): *Gender in der Primarstufe des Schulwesens*. In: Glaser, Edith/ Klika, Dorle/ Prengel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn/ Obb., S. 372-389
- Kaiser, Astrid (1987): *Verschiedene Vorstellungen von der Arbeitswelt bei Mädchen und Jungen*. In: Prengel, Annedore et al. (Hrsg.): *Schulbildung und Gleichberechtigung*. Frankfurt/Main, S. 255-271
- Kaiser, Astrid (1996): *Lernvoraussetzungen für sozialwissenschaftlichen Sachunterricht*. Oldenburg
- Kaiser, Astrid & Mitarbeiterinnen (2003): *Projekt geschlechtergerechte Grundschule*. Opladen
- Kaiser, Astrid/ Nacken, Carola/ Pech, Detlef (2001): *Mädchenstunden und Jungenstunden. Geschlechterbewusste Pädagogik in der Praxiserprobung*. In: *Die Deutsche Schule*. 93. Jg. 2001, Heft 4, S. 429-443
- Kasüschke, Dagmar (2004): *Gender im Kindergarten*. In: Glaser, Edith/ Klika, Dorle/ Prengel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn/ Obb., S. 361-372
- Keller, Carmen (1997): *Geschlechterdifferenzen: Trägt die Schule dazu bei?* In: Moser, Urs et al (Hrsg.): *Schule auf dem Prüfstand. Eine Evaluation der Sekundarstufe I auf der Grundlage der „Third International Mathematics and Science Study“*. Bern, S.138-179
- Krappmann, Lothar & Oswald, Hans (1995): *Alltag und Kinder*. Weinheim
- Krug, Gerda/ Derichs-Kunstmann, Karin/ Bley, Nikolaus (2000): *Methoden der politischen Erwachsenenbildung aus der Perspektive der Geschlechtergerechtigkeit*. Recklinghausen
- Nissen, Ursula (1998): *Kindheit, Geschlecht und Raum*. Weinheim
- Nyssen, Elke (2004): *Gender in den Sekundarstufen*. In: Glaser, Edith/ Klika, Dorle/ Prengel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn/ Obb., S. 389-409
- Metz-Göckel, Sigrid & Roloff, Christine (2002): *Genderkompetenz als Schlüsselqualifikation*. In: Metz-Göckel, Sigrid/ Schelhowe, Heidi/ Wiesner, Heike/ Kamphans, Marion/ Tigges, Anja/ Drag, Anna/ Kedenburg, Claudia: *Dokumentation zum*

Abschlussbericht des Begleitprojektes „Gender Mainstreaming“ (GM) im BMBF-Programm „Neue Medien in der Bildung – Förderbereich Hochschule“. Dortmund, Bremen

Petillon, Hanns (1993): Das Sozialleben des Schulanfängers. Die Schule aus der Sicht des Kindes. Weinheim

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

Rauw, Regina/ Jantz, Olaf/ Reinert, Ilka/ Ottemeier-Glück, Franz-Gerd (2001): Perspektiven geschlechtsbezogener Pädagogik, Opladen

Rendtorff, Barbara & Moser, Vera (Hrsg.)(1999): Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Opladen

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

Röhr, Ulrike (1994): Aus- und Weiterbildungsprojekte für Frauen im Umweltschutz. In: Buchen, Judith/ Buchholz, Kathrin/ Hoffmann, Esther/ Hofmeister, Sabine/ Kutzner, Ralf/ Olbrich, Rüdiger/ van Rüth, Petra (Hrsg.): Das Umweltproblem ist nicht geschlechtsneutral. Bielefeld

Rohrbach, Bianca (2005): Gender Mainstreaming in der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Analyse der Umsetzung in den Konzepten der UN-Dekade. genaStudien 9, herausgegeben von genanet – Leitstelle Geschlechtergerechtigkeit & Nachhaltigkeit. Frankfurt/Main, September 2005

Scheu, Ursula (1981): Wir werden nicht als Mädchen geboren – wir werden dazu gemacht. Frankfurt/Main

Schulz-Zander, Renate (2002): Geschlecht und neue Medien im Bildungsbereich Schule – Empirische Befunde zur Computernutzung, Interessen, Selbstkonzept, Interaktionen und Fördermaßnahmen. In: Kampshoff, Marita & Lumer, Beatrix (Hrsg.): Chancengleichheit im Bildungswesen. Opladen, S.251-271

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

Statistisches Bundesamt (2003): Mikrozensus 2003. Wiesbaden

Thies, Wiltrud & Röhner, Charlotte (2000): Erziehungsziel Geschlechterdemokratie. Interaktionsstudie über Reformansätze im Unterricht. Weinheim und München

Trautner, Hans-Martin (1993): Entwicklung der Geschlechtstypisierung. In: Markefka, M. & Nauck, B. (Hrsg.): Handbuch der Kindheitsforschung. Neuwied, S. 289-301

UNECE (2005): UNECE Strategy for Education for Sustainable Development. Genf

Valtin, Renate & Kopffleisch, Richard (1993): „Mädchen heulen immer gleich“. In: Pfister, Gertrud & Valtin, Renate (Hrsg.): MädchenStärken. Probleme der Koedukation der Grundschule. Frankfurt/Main, S. 101-109

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



Dr. Christine Katz und Marion Mayer

Spiele und Übungen zur Gendersensibilisierung

1. Zwei Einstiegsübungen zur Reflexion von Wahrnehmungen (mögliche Einbindung zu bzw. nach Trolley 1 oder Trolley 2)

A.

Kurzbeschreibung:

Die folgenden Namen werden vorgelesen, die Teilnehmenden sollen einfach nur zuhören. Es wird außer dem folgenden Satz keine weitere Erläuterung gegeben, worum es geht.

Ziel:

Es geht hier vor allem darum, Interesse für das Thema *Geschlechterverhältnisse – Geschlechterdifferenz – Gendersensibilität* zu wecken und die Bereitschaft zu fördern, sich mit der *Genderthematik* auseinanderzusetzen.

Durchführung – didaktisches Vorgehen:

„Ich lese Ihnen verschiedene Namen vor, bitte hören Sie einfach zu.“

Marylin Monroe – Erich Kästner – Ursula von der Leyen – Robin Hood – Isabell Allende – Günther Grass – Mona Lisa – Hartmut von Hentig – Pierce Brosnan – Christa Wolf – Maria Callas – Edmund Stoiber

Frage an die Zuhörenden:

„Habe ich mehr Frauen- oder mehr Männernamen vorgelesen?“

Didaktischer Hinweis:

Es waren gleich viele Männer- wie Frauennamen. Vermutlich werden mehr Frauennamen gehört. Da es ungewohnt ist, ausgeglichen viele Männer und Frauen genannt zu bekommen scheint es, als ob die Frauen stärker vertreten wären.

(mit leichten Variationen nach) Quelle:

Merz, Veronika: Salto, Rolle, Pflicht und Kür. Gender Manual II 2006, S.5

Die Wahrnehmung spielt bei der Genderthematik eine zentrale Rolle. Über die Bilder in unseren Köpfen und damit auch über unsere *Vorsortierungen* von Wirklichkeit definieren wir



die Geschlechterverhältnisse und das, was für uns „weiblich“ und „männlich“ ist, entscheidend mit. Unsere Erfahrungshintergründe wirken dabei wesentlich darauf ein, was wir wie wahrnehmen und als Normalität konstruieren.

B.

Kurzbeschreibung:

Folgende Geschichte wird vorgelesen. Die Teilnehmenden werden gebeten zuzuhören. Am Ende der Geschichte wird ihnen eine Frage gestellt.

Ziel:

Auch mit dieser Übung geht es darum, die Bereitschaft zu fördern, sich mit *Gender* auseinanderzusetzen. Die Übung fordert zur direkten persönlichen Auseinandersetzung mit den eigenen Wahrnehmungsmustern auf. Der eher leichte und nicht faktenorientierte Zugang kann helfen, Widerstände im Umgang mit dem Thema abzubauen.

Durchführung – didaktisches Vorgehen:

„Ein Vater fuhr einmal mit seinem Sohn zum Fußballspiel; mitten auf einem Bahnübergang blieb ihr Wagen stehen. In der Ferne hörte man schon den Zug pfeifen. Voller Verzweiflung versuchte der Vater, den Motor wieder anzulassen, aber vor Aufregung schaffte er es nicht, den Zündschlüssel richtig herum zu drehen, so dass das Auto von dem heranrasenden Zug erfasst wurde. Ein Krankenwagen jagte zum Ort des Geschehens und holte die beiden ab. Auf dem Weg ins Krankenhaus starb der Vater. Der Sohn lebte noch, aber sein Zustand war sehr ernst; er musste sofort operiert werden. Kaum im Krankenhaus angekommen, wurde er in den Notfall-Operationssaal gefahren, wo schon die diensthabenden Chirurgen warteten. Als sie sich jedoch über den Jungen beugten, sagte jemand von Chirurgenteam mit erschrockener Stimme: <Ich kann nicht mit operieren – das ist mein Sohn.>“

(aus: Douglas R. Hofstadter. *Metamagicum. Fragen nach der Essenz von Geist und Struktur.* Stuttgart 1988, S. 145)

Die Teilnehmenden werden gebeten folgende Fragen zu beantworten:

Wie erklären Sie sich das? Wie ist das möglich?

Geben Sie nicht zu schnell auf!

Wenn Sie des Rätsels Lösung gefunden haben, werden Sie sofort wissen, dass es die richtige Lösung ist!

„Ob wir nun schnell oder nicht so schnell auf die Lösung kommen, wir können alle von diesem einfallsreichen Rätsel etwas lernen. Es enthüllt ein Stück des tiefen Geheimnisses, wie so genannte stillschweigende Annahmen unsere geistigen Repräsentationen durchdringen und unser Denken kanalisieren. Stillschweigend angenommen wird, was Ihnen in der gegebenen Situation als am <einfachsten> oder <natürlichsten> oder <wahrscheinlichsten> zuzutreffen scheint. In unserem Beispiel besteht die stillschweigende Annahme darin, dass die erschrockene Stimme einem Chirurgen, einem Mann also, gehört. Das ist, so wie die Dinge in unserer Gesellschaft heute liegen, die plausibelste Annahme. Der kritische Punkt bei stillschweigenden Annahmen, der von dieser Geschichte so gut enthüllt wird, liegt aber daran (?), dass sie automatisch gemacht werden, nicht das Ergebnis von Abwägen und Verwerfen sind. Sie erörtern gar nicht explizit die Frage: <Welches Geschlecht hat der Chirurg wahrscheinlich?> Vielmehr überlassen Sie sich Ihrer Erfahrung, irgendein Geschlecht zuzuordnen. Stillschweigende Annahmen sind ihrem Wesen nach immer implizite Annahmen. Zu keinem Zeitpunkt waren Sie sich bewusst, irgendwelche Annahmen über das Geschlecht

des Chirurgen gemacht zu haben, denn wären Sie es gewesen, hätte das Rätsel wohl keine Probleme dargestellt.“ (ebd.)

Quelle:

Merz, Veronika: Salto, Rolle, Pflicht und Kür. Gender Manual II. 2006, S. 63

2. Raumaneignung und geschlechterspezifische Sozialisation

(Mögliche Anwendung nach Trolley 2 oder aber vor der Arbeit in Kleingruppen, die eine Waldführung oder eine andere pädagogische Einheit vorbereiten)

Kurzbeschreibung:

Es geht darum, unterschiedliche Raum- und Körperempfindungen und Formen, den Raum zu nutzen, auszuprobieren. Ausgangspunkt ist die These: Frauen und Männer eignen sich ihre räumliche Umgebung unterschiedlich an. In der männlichen Sozialisation wird anhand der bestehenden Leitbilder von Männlichkeit das „Sich-Raum-nehmen“ bzw. „Sich-Raum-verschaffen“ selbstverständlicher vermittelt als in den Leitbildern von Weiblichkeit bzw. in Sozialisationsmustern von Frauen. Männer und Frauen lernen Raum tendenziell unterschiedlich für sich zu beanspruchen und haben entsprechend andere „Aneignungsstrategien“ durch Körpersprache, Empfinden und Bewegungen.

Ziel:

Wahrnehmung unterschiedlicher Raumaneignungen und Raumempfindungen bei Frauen und Männern. Sensibilisierung für andere Bewegungs- und Empfindungsweisen.

Durchführung – didaktisches Vorgehen:

Benötigt wird ein großer Raum oder eine entsprechende Freifläche.

Die folgenden „Erprobungsphasen“ sollten ca. 2 – 3 Minuten durchgeführt werden, nicht länger (Übung kann auch nach der vierten Einheit enden bzw. können auch 2 und 4 getauscht werden, wenn 5 folgen sollte:

1. Männer und Frauen bewegen sich durch den Raum, erkunden ihn, jede/r in seiner Gangart.
2. Alle bewegen sich Raum greifend bzw. so, dass sie nach außen deutlich machen, welcher Raum ihnen gehört, ohne jedoch andere anzurempeln.
3. Alle bewegen sich so, dass sie versuchen ganz wenig Raum zu beanspruchen, vorsichtig.
4. Der Raum wird durch eine imaginäre Linie geteilt. Eine Seite ist die Jungen-/Männerseite – die andere Seite ist die Frauen-/Mädchenseite.
Alle Teilnehmenden gehen in den Frauenraum und bewegen sich dort wie „typische“ Frauen/Mädchen. Anschließend wechseln alle die Seite und bewegen sich wie Jungen/ Männer.
Im Anschluss sucht jede/r die angenehmere Seite aus und spürt noch einmal kurz nach.
5. Die Linie wird aufgehoben. Der Raum ist wieder eine Einheit. Dafür gänzlich unbekannt, kein Mensch hat diesen Raum je betreten, keine/r weiß, was ihn/sie dort erwartet. Alle werden zur Erkundung losgeschickt! (mind. 3 Minuten)

Am Ende ist ein kurzes Blitzlicht möglich, bei dem alle noch mal kurz sagen können, was ihnen bei der Übung aufgefallen ist, wie es ihnen ergangen ist.

3. Übung zum Kommunikationsverhalten bei Männern und Frauen (mögliche Einbildung beim Thema Sprache, vor oder nach dem Inselfpiel)

Die folgende Übung kann in verschiedenen Varianten durchgeführt werden. Sie eignet sich sowohl als Kombination von Einzel- und Gruppenarbeit wie auch als soziometrische Übung mit der gesamten Gruppe.

Variante 1

Kurzbeschreibung:

Die Teilnehmenden sollen sich zunächst in Einzelarbeit mit Themen zum Kommunikationsverhalten von Frauen und Männern auseinandersetzen und diese mit ihren eigenen Erfahrungen ins Verhältnis setzen. Anschließend werden die unterschiedlichen Positionen in der Gruppe diskutiert.

Ziel:

Reflexion geschlechterspezifischer Kommunikationsstrategien und deren Herkunft

Durchführung – didaktisches Vorgehen:

Für die erste Variante, sollten die folgenden Thesen verteilt werden. In Einzelarbeit geht jede Person für sich die Thesen durch und kreuzt an, ob er/sie der These a) zustimmt, b) ihr größtenteils zustimmt, c) eher nicht zustimmt oder d) gar nicht zustimmt.

Anschließend stellt jede Person aus der Gruppe eine These vor, die größtenteils mit ihrer Alltagserfahrung übereinstimmt und begründet dies. In der Kleingruppe werden gemeinsam zu jeder These drei konkrete Handlungsschritte überlegt, mit denen zur Veränderung dieser Situation etwas beigetragen werden kann.

Aufgabe:

Überprüfen Sie Ihre eigenen Erfahrungen anhand folgender Thesen:

These 1: Für Männer zählen in erster Linie Fakten, Zahlen und Resultate.
Für Frauen ist das angenehme Gesprächsklima wichtiger.

These 2: Frauen tendieren mehr zu partnerschaftlicher, gleichberechtigter Kommunikation.

These 3: Wenn eine Frau erfolgreich sein will, muss sie sich die Kommunikationsweise der Männer zu eigen machen.

These 4: Männer können gegenteilige Meinungen eher akzeptieren als Frauen.

These 5: Frauen sprechen eine Sprache, die Bindung, menschliche Nähe und Akzeptanz sucht. Männer sprechen eine Sprache, die sich an Status und Macht orientiert.

- | | |
|----------|---|
| These 6: | Frauen zeigen beim Zuhören mehr Aufmerksamkeitssignale als Männer. Das wird von Männern häufig als bedingungslose Zustimmung interpretiert. |
| These 7: | Männer schätzen die eigene Gesprächskompetenz höher ein als Frauen. |

Idee entnommen und variiert aus Quelle: Merz, Veronika 2006, S.87

Variante 2

Kurzbeschreibung:

Für die soziometrische Übung wird ein großer, freier Raum benötigt oder eine größere freie Fläche. Die Teilnehmenden stellen sich in der Raummitte entlang einer gedachten Linie hintereinander auf. Sie erhalten die Anweisung, dass sie entsprechend der Zustimmung oder Ablehnung einer These von dieser Mittellinie aus nach rechts (Zustimmung) oder nach links (Ablehnung) gehen und sich dazu positionieren sollen.

Ziel:

Reflexion geschlechtsspezifischer Kommunikations-, Fern- und Aneignungsformen bei Schülerinnen und Schülern.

Durchführung – didaktisches Vorgehen:

Bezogen auf die Zielgruppe Schüler und Schülerinnen

- These 1: Jungen sind technikbegeistert. Technische Aufgaben faszinieren sie und sie legen sofort los, sich damit zu beschäftigen. Mädchen wollen eher erst Informationen über den Problembezug, bevor sie sich mit der technischen Aufgabe auseinandersetzen.
- These 2: Mädchen arbeiten eher partnerschaftlich und stimmen sich in ihrer Vorgehensweise eng miteinander ab.
- These 3: Wenn ein Mädchen sich in der Gruppe durchsetzen will, ist sie damit nur erfolgreich, wenn sie sich wie ein „Junge“ verhält.
- These 4: Mädchen können ihr Sicherheitsbedürfnis eher zeigen als Jungen, was aber häufig so empfunden wird als wären Jungen „selbtsicherer“.
- These 5: Mädchen kommunizieren (scheinbar) weniger selbstbewusst, sichern sich in ihrem Kommunikationsverhalten eher ab und suchen nach Bestätigung, z.B. durch Blickkontakte. Jungen sind in ihren Sprachverhalten tendenziell weniger auf Akzeptanz und Bestätigung ausgerichtet, Selbstpräsentation spielt bei Jungen eine viel größere Rolle.
- These 6: Mädchen wirken tendenziell aufmerksamer als Jungen. Sie orientieren sich stärker am Verhalten der Jungen als umgekehrt.
- These 7: Jungen fühlen sich körperlich und im Selbstbewusstsein den Mädchen gegenüber überlegen.

In der Umsetzung als soziometrische Übung, werden vor allem Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Positionen der einzelnen Gruppenmitglieder deutlich. Möglich ist es hier z.B. im Anschluss an die Übung die kontroversen Positionen zu besprechen oder aber die

Thesen in ähnlicher Weise aufzugreifen, wie in der Kleingruppenarbeit, wenn die Gruppe nicht zu groß ist.

Dr. Christine Katz und Marion Mayer

Abschlussbericht zum Modellvorhaben des Berliner Waldforum

Teilnehmende:

Dr. Christine Katz Universität Lüneburg

Marion Mayer Universität Lüneburg

Berliner Forsten: Brigitte Japp

INU-Projekt Waldschulen: Katja Becker, Carloa Fabian, Uta Fricke, Harald Fuchs, Armgard Wittich

JiBW Waldschulen:

Waldschule Spandau: Gundula Stamm, Elke Tilch

Waldschule Zehlendorf: Carsten Storbeck, Bettine Förster-Baldenius

NABU: Elisabeth Bergner

Grüne Liga Berlin: Elisabeth Westphal, Werner Nauschütz,

Ökowerk: Reiner Grube, Regina Höfele

Praxis-Modul „Waldbezogene Bildung für eine nachhaltige Entwicklung...“

Eckpunkte für eine BNE-adäquate waldbezogene Weiter-/Fortbildung

Hintergründiges

Das öffentliche Interesse an Aktivitäten im Wald nimmt seit etwa 10 Jahren stetig zu, obwohl ein angeblich größeres Maß an Naturentfremdung bei Kindern und Jugendlichen festzustellen ist. Dies ist jedoch eine nicht unumstrittene Einschätzung, weil erstens unklar ist, was geeignete Kriterien sind, um gesellschaftliche Naturnähe zu beschreiben (Artenkenntnis? Naturwissen?, Aufenthaltshäufigkeit? Umweltbewusstsein?, emotionale Bezüge?...) und weil zweitens das Interesse von Kindern und Jugendlichen, sich „Draußen“ aufzuhalten, trotz deren im Vergleich zu früheren Generationen veränderter Lebens-(umfeld-)verhältnisse, nicht sichtbar geringer geworden ist.

Dem für Umweltbildungsaktivitäten im Wald zuständigen forstlichen Personal begegnet ein rasanter Zuwachs in der Nachfrage solcher Veranstaltungen und insbesondere von schulischer Seite aus. Dies zeugt vielleicht auch von einer gewachsenen Sensibilität großer Bevölkerungsteile gegenüber Umweltproblemen generell. So verdeutlichte die letzte Umweltbewusstseinsstudie, dass nach arbeitsplatzpolitischen Aspekten Umwelt-/Naturschutzbelange in der Prioritätenreihung von als zentral betrachteter Probleme an 2. Stelle rangieren (UBA 2008).

Ferner hat es vermutlich auch mit den gewachsenen Ansprüchen an die schulische und umweltbezogene Bildung zu tun, nämlich sich ganz im Sinne des Ansatzes einer Bildung für Nachhaltigen Entwicklung ganzheitlicheren, gestaltungsorientierten und handlungsadäquaten Bildungswegen zu öffnen, um so zu lernen, mit den höchst komplexen Natur-/Umweltproblemen effektiver umgehen zu können.

Doch welche Zielsetzungen und damit inhaltlichen, strukturellen und didaktischen Qualitätsanforderungen sollen waldbezogene Bildungsveranstaltungen erfüllen und was sind die dafür notwendigen Kompetenzen der sie konzipierenden und durchführenden Personen?

Die bisherigen Untersuchungen in diesem Feld machen deutlich, dass

- der Bildungsanspruch, die Zielsetzung solcherart Aktivitäten unklar ist (Geht es um Bildung? Wenn ja, was soll mit welchem Ziel „gelernt“ werden? Oder geht es um forstliche Öffentlichkeitsarbeit zur Imagepflege und Akzeptanzbeschaffung forstwirtschaftlicher Maßnahmen? Oder geht es darum, in (und mit) einem interessanten und nahe liegenden Naturraum sozialtherapeutisch tätig zu werden?),
- unklar ist bzw. manchmal Ablehnung gegenüber dem besteht, was BNE im Vergleich zur bisherigen waldbezogenen Umweltbildungsarbeit auszeichnet und deswegen auch bzgl. des potenziellen Veränderungsbedarfs der bisherigen Tätigkeit,
- ungenaue Vorstellungen davon existieren, wie die inhaltliche Querschnittsorientierung (die integrative Betrachtung ökologischer, sozialer, ökonomischer Aspekte und deren globaler Dimension) in der thematischen Ausrichtung und der Vermittlung von Inhalten anzulegen ist,
- wenig darüber bekannt ist, vor welche didaktischen Anforderungen heterogene soziale Gruppen bzw. Interaktionen die zuständigen Umweltbildner stellen (z.B. bzgl. der Berücksichtigung von Genderaspekten, migrantischen Hintergründen von Teilnehmenden oder körperlichen Handicaps etc.),
- aufgezeigt werden muss, welcher Qualifizierungsbedarf auf Seiten der waldbezogenen Umweltbildner besteht, um BNE-adäquate Bildungsarbeit leisten zu können.

2. Das Waldforum

2.1 Ziele und Aufgaben

BNE ist nicht deckungsgleich mit Umweltbildung. Gemäß dem BNE-Leitbild der BNE steht nicht mehr das Vermitteln bestimmter Fakten orientierter Funktionszusammenhänge und das Erreichen eines spezifischen Umweltzustandes im Vordergrund (Wirkungskette: Wissen – Bewusstsein – Verhaltensänderung – adäquater Umweltzustand). Vielmehr ist es Ziel der Bildungsaktivitäten, die individuelle Handlungsmacht und die Gestaltungsmöglichkeiten zur Verwirklichung einer nachhaltigen Entwicklung deutlich zu machen und nutzen zu können. Bezogen auf entsprechende Veranstaltungen im Wald heißt das, dass es mittlerweile Bestrebungen der Qualitätssicherung in diesem Bereich gibt (im Forstwesen: Zertifikat „Waldpädagogik“) sowie vielerlei Anstrengungen, methodisch und inhaltlich „BNE-taugliche“ Veranstaltungskonzepte und Handreichungen zu konzipieren. Im Sinne einer Maximierung von Vielfaltsoptionen ist es sinnvoll, dabei alle im Bereich solcher naturbezogenen Bildungsveranstaltungen zuständigen Akteure (Schule, Kindertageseinrichtungen, freie Träger, Forst, Umweltverbände, Umweltbildungseinrichtungen etc.) an der Weiterentwicklung geeigneter inhaltlicher und methodischer Konzepte zu beteiligen. Das gilt auch und insbesondere für den Forst, wo die Bildungsaktivitäten lange Jahre „auf der Fläche“ durch die Dienst habenden Förster/innen mehr oder weniger „abgeschlossen“ durchgeführt wurden. Für die Forstakteure/innen kommt es jedoch ebenfalls darauf an, vorhandene und darüber hinaus gehende Kompetenzen für die waldbezogenen Bildungsprozesse nicht fachlich isoliert aufzubauen.

Als ein Beitrag, diese Qualitätssicherungs- und -optimierungsprozesse partizipativ und prozessorientiert zu gestalten, wurde im Rahmen des BMBF-Verbundprojektes „Waldwissen“ in der Modellregion Berlin in einer zweijährigen Modellphase ein Netzwerk initiiert - das Berliner „Waldforum“ -, in dem die verschiedenen waldpädagogischen Anbieter-Gruppen (Berliner Forsten, Freie Träger der Waldschulen, Natur- und Umweltschutzverbände, private Anbieter, etc.) vertreten sind und gemeinsam an der inhaltlichen, pädagogisch-didaktischen „Weiterentwicklung“ der waldbezogenen Umweltbildung in Richtung BNE arbeiten und die dazu notwendigen Rahmenbedingungen und Weiterqualifizierungserfordernisse diskutieren.

Ziel war es, sowohl ein „waldpädagogisches“ **Modul für die Adressaten/innen walddrelevanter Bildungsangebote** als auch **Eckpunkte für die Fort-/Weiterqualifizierungsnotwendigkeiten** zur „waldbezogenen Bildung für nachhaltige Entwicklung“ iterativ zu erarbeiten, d.h. in schrittweiser Rückbeziehung von Entwicklungs- und Erprobungsphasen. An der Erarbeitung beider Produkte waren jeweils Vertreter/innen der Berliner Forsten, Vertreter/innen der 6 Berliner Waldschulen (INUgGmbH und JiBW) sowie Vertreter/innen zentraler anderer außerforstlich aktiver waldpädagogischer Akteure (Grüne Liga, NABU, Ökowerk) beteiligt. Die Einbeziehung Vertreter/innen erzieherischer Institutionen und Berufe wurde zunächst zurückgestellt, ist aber mittelfristig geplant.

2.2 Die Entwicklung der Praxismodule



Stuffleguff – es trotz sämtlichen Witterungen

Das Forum diente dem Gedankenaustausch der Teilnehmenden zu dem Punkt: „Wie gehe ich in meinen Veranstaltungen mit „Bildung für Nachhaltigkeit“ um, wo stehe ich dabei, wo die Lehrkräfte?“

Es wurden verschiedene Fortbildungswshops zu „Gendersensibilisierung“ und „BNE: Wer sind und wie erreiche ich meine Zielgruppen?“ durchgeführt sowie die Möglichkeiten der Optimierung waldbbezogener Bildungsveranstaltungen (Rahmenbedingungen auf der Schul- und Forstseite, Qualifizierungserfordernisse für das dafür zuständige Lehr- und Forstpersonal, inhaltliche Schwerpunkte und Zusammenhänge, Methoden und Didaktik) herausgearbeitet.

Bei zwei weiteren Treffen wurden die Bausteine für mögliche BNE-taugliche Praxismodule und das Vorgehen für ihre Entwicklung systematisiert:

Als übergeordnete Ziele waldbbezogener BNE-Veranstaltungen wurden festgehalten:

- Zusammenhänge erkennen
- Alltagsbezug; Selbstreflexion
- Folgen des eigenen Handelns erkennen
- Eigene Handlungsmöglichkeiten erkennen und erfahren
- Emotionaler Bezug
- mit allen Sinnen erfahren
- Lust, Neugierde fördern, Wohlfühlen, Ängste abbauen
- Körpererfahrung
- Raumerfahrung - Rauman eignungsprozesse
- Wald als Lebensraum
- Interesse am Forschen und Erkunden (wecken, fördern, erhalten)
- Sozialer Zusammenhalt, Gemeinschaft erfahren
- Perspektivenwechsel
- Positiver Ausblick, Zukunftsgefühl

Folgende Themen(felder) wurden als geeignet für Aktivitäten gemäß BNE identifiziert:

Wald – Stadt – Mensch

- Kulturwald – Naturwald – Urwald
- Biodiversität
- Wald – Mensch – Stadt – Geschichte

Kreisläufe

- Wasser

- Boden
- Stadttiere und Waldmenschen
- Waldschutz und -entwicklung

Klima

- Wald und Energie
- Wald und Wetter

Leben im Wald – Leben vom Wald in globaler, interkultureller Perspektive

- Wald und Alltag hier und anderswo
- Stadt – STA(D)TT – Wald – Global
- Kinder und Wald weltweit

Es wurden zwei Praxismodule in zwei Arbeitsgruppen entwickelt: „Energie in der Natur – wir sind ihr auf der Spur“ und „Gutes Wetter – prima Klima!?!“, die sich zusätzlich separat trafen. Die Themenfelder Klima und Energie wurden ausgewählt, weil sie eine der gesellschaftspolitisch größten Herausforderungen darstellen, umweltpolitisch in aller Munde sind und grüne Räume in der Stadt bzw. in unmittelbarer Stadtnähe eine wachsende Klimarelevanz erfahren. Das Motiv dahinter ist außerdem, dass über „Energie in der Natur“ die Kinder angeregt werden, sich Gedanken über den – letztendlich auch eigenen – Energieverbrauch zu machen und Ideen zu entwickeln, hier etwas zu verändern.

Die „Wettergruppe“ versuchte, über das aktuell herrschende Wetter den Bogen zum Klima hin zu schlagen und von da aus noch die Kurve zur Klimaänderung hin zu kriegen.

Versuchsweise wurden diese Veranstaltungen auch mit Schulklassen durchgeführt, allerdings mussten wir feststellen, dass die Realisierung gar nicht so einfach ist. Es sollte auf jeden Fall als eine Art Projekttag mit der Lehrkraft im Voraus besprochen und nach Möglichkeit vorbereitet werden. Während beispielsweise das Thema „Wetter“ draußen und vor Ort noch anschaulich und spielerisch vermittelbar ist, kann man den schleichenden Prozess der „Klimaänderung“ kaum sicht- oder erlebbar machen. Und nur darüber reden – dazu sind wir eigentlich nicht im Wald!

Und vor allem sind Kinder, die vorher nie oder nur selten draußen in der Natur waren, mit dem, was der Wald selbst an Eindrücken zu bieten hat, schon ausreichend gefordert.

Etwas leichter tat sich hier die „Energiegruppe“ – energiereiches Holz ist im Wald sichtbar und greifbar, die Umwandlung von Sonnenenergie kann anschaulich gemacht werden, selbst im mitgebrachten Frühstück steckt Energie, auf die thematisch gut eingegangen werden kann.

Insgesamt wurden die beiden Module weitgehend fertig gestellt.



Tundra tree deer –noch ein sogenanntes Allwettertier

2.2.1 „Prüfsteine“ der BNE-Tauglichkeit

Um begutachten zu können, inwiefern Bildungsveranstaltungen Anforderungen einer BNE erfüllen und an wen oder was Veränderungsanregungen adressiert werden sollen, sind die folgenden Ebenen zu unterscheiden:

- Die Institutionen, in denen Bildung angeboten wird (strukturelle Ebene: Rahmenbedingungen, Personalentwicklung, Qualitätsmanagement),
- die Ziele der Bildungsmaßnahmen, also das, was bei den Bildungsteilnehmenden erreicht werden soll (und warum) (Bildungsverständnis und –zwecke),
- die Inhalte und Schwerpunkte, die deswegen vermittelt werden sollen bzw. anhand dessen etwas aufgezeigt werden soll (inhaltliche Ebene),
- die Methoden und die Didaktik mit denen die Ziele erreicht und Inhalte umgesetzt werden sollen (Prozess- bzw. pädagogik-didaktische Ebene).

D.h. es geht nicht nur darum, zu schauen, was, wie und warum Bildungsaktivitäten erfolgen, sondern auch was die dafür zuständigen Personen an Qualifikationen und Kompetenzen mitbringen müssen. Dies klammern wir allerdings für die Entwicklung des Praxismoduls zunächst aus (spielt dann bei der Entwicklung des Fortbildungsmoduls eine Rolle).

Die folgenden Anforderungen sollen als grober Leitfaden für „BNE-Tauglichkeit“ der Entwicklung eines Praxismoduls dienen.

1. „Nachhaltige“ mittelfristig notwendige Voraussetzungen auf institutioneller Ebene

Leitbild

- Es sollte ein Leitbild, ein für die waldbezogene Bildungsarbeit verbindlicher und das Selbstverständnis transportierender Rahmen vorhanden oder geplant sein, das/der
 - sich klar auf BNE bezieht und zwar so, dass deren Bedeutung bzgl. des Bildungsverständnisses, der Ziele sowie der Inhalte und Pädagogik-Didaktik transparent wird,
 - sich zu Gender und anderen Querschnittskategorien äußert (Verdeutlichen der Bedeutung der Geschlechterperspektive und z.B. von Interkulturalität),
 - ein professionelles Selbstverständnis beinhaltet, das bestimmte „Qualitäten“ bzgl. der Bildungsarbeit transportiert (spezifischer zeitlicher Rahmen, Verweis auf ein pädagogisch-didaktisches Konzept, Hinweise auf Fachlichkeit des Personals auf Kooperationsbedingungen etc.).

Öffentlichkeitsarbeit, Werbung Bildungsmaterialien

- Das Anliegen der Bildungsaktivitäten/ des Projektes muss in den jeweiligen Materialien der Selbstdarstellung und Werbung transparent werden.
- Die Materialien der Selbstdarstellung (zu Werbezwecken, Öffentlichkeitsarbeit) sollten gender- und zielgruppensensibel gestaltet sein (Sprache und Bilderauswahl).
- Bei der im Rahmen der Bildungsveranstaltungen verbreiteten Materialien sowie den zur Vorbereitung und bei der Durchführung verwendeten Materialien sollte auf Gender- und Zielgruppensensibilität geachtet werden.

Zu den beiden letzten Punkten gibt es bereits einiges an Materialien, an denen sich orientiert werden kann (z.B. DNR-Gender-Greenstreaming-Projekt, www.dnr.de; Ecolog-Institut in Hannover).

2. Bei der Planung einer Bildungsveranstaltung (zum Themenfeld Ökosystem Wald und Mensch)

2.1 Rahmenbedingungen

- Für jedes Themenfeld sollte ein *Durchführungskonzept* erstellt werden, das ausgehend von den Zielsetzungen für das Themenfeld insgesamt ein Spektrum an verschiedenen Bildungsaktivitäten umfasst, deren inhaltliche und methodische Ausgestaltung jeweils gesondert und spezifiziert zu planen ist (Erstellung von sog. *Drehbüchern*).
- Zur inhaltlichen Ergänzung und/oder Abrundung des eigenen Bildungsangebotes im Sinne einer integrativen Berücksichtigung aller Nachhaltigkeitsdimensionen sollte auf Kooperationen (Vernetzungen) mit anderen außerschulischen Bildungsträgern u/o – einrichtungen und deren Angebote verwiesen werden (Aufbau von regionalen Netzwerken!).
- Alle wesentlichen Planungsgrößen (Ziele und inhaltliche Diskussion, notwendige Ressourcen an Personal, Räumen, Zeit und Geld) sollten frühzeitig (Monatsplanungen?) im Team diskutiert, festgelegt und bereitgestellt werden.

2.2 Ziele

- bezogen auf „Bildungsansprüche“

- Sowohl für das Gesamtkonzept zum Themenfeld (*Durchführungskonzept*) als auch für jede der darin vorgesehenen einzelnen Bildungsaktivitäten (*Drehbücher*) sollte ein (oder mehrere) Ziel (sowie der dahinter stehende Bildungsanspruch) festgelegt und deren Bezug zueinander verdeutlicht werden (insbesondere wichtig bei Bildungsaktivitäten, die sich explizit einem Aspekt der Thematik in spezifischer Absicht widmen wie z.B. eine Vogelexkursion),
- Die Verbindung des Ziels/ der Ziele zum Ansatz von BNE sollte dabei stets mit aufgezeigt werden.
- Das Denken in Alternativen sollte ebenso eingeübt werden wie das Eingebundensein in gesellschaftliche Kontexte (Stichwort u.a. Gender) und die eigenen Handlungsmöglichkeiten/-fähigkeiten reflektiert werden sollten.

- bezogen auf den Vermittlungsgegenstand Natur / Wald⁴

- *Integrationswissen/ Zusammenhangswissen:*
 - ökologische, soziokulturelle und ökonomische Aspekte sollten gleichberechtigt und in ihren lokalen, nationalen und globalen Dimensionen in die Bildungsinhalte integriert werden, oder
 - mindestens sollte auf die drei verschiedenen Perspektiven hingewiesen bzw. sollten sie in ihrem Verhältnis zueinander thematisiert werden, oder
 - es sollte auf ihre Berücksichtigung in anderen Bildungsveranstaltungen verwiesen werden.
- *Reflexion verschiedener ästhetischer Ansprüche*
 - Auseinandersetzung mit dem eigenem Waldbild und den Vorstellungen verschiedener Akteure in unterschiedlichen Gegenden / Weltregionen
 - Auseinandersetzung mit den eigenen Ansprüchen an Wald.

⁴ Ergänzt und erweitert u. a. auf der Grundlage von Stoltenberg U., Krebs O., Gonzalez y Fandino A. (2006): Entwicklung von Kriterien für Bildung für eine nachhaltige Waldwirtschaft, internes Arbeitspapier des BMBF-Projektes „Mensch und Wald“

- *Bezugnahme zur eigenen Lebenssituation: Erkennen von Handlungsfolgen und –alternativen sowie eigener Gestaltungsfähigkeiten und Möglichkeiten*
 - Folgen von Alltagshandeln und -verhalten auf den Wald bzw. die Waldwirtschaft z.B. Papierverbrauch, Holzverbrauch in nationaler und internationaler Perspektive (Genderaspekte),
 - Kennenlernen von Methoden/ Handlungsstrategien, um sich Wirkungszusammenhänge erschließen zu lernen, z.B. Wechselwirkung von Wäldern und Klimabedingungen /-entwicklungen (Genderaspekte),
 - Zusammenhänge zwischen eigenen Verhaltensoptionen und gesellschaftlichen bzw. sozial-ökologischen Entwicklungen,
 - Entscheidungs- und Bewertungskompetenz bei Konsum- und Handlungsentscheidungen um den Rohstoff Holz (Einschätzung von Labels und Zertifikaten), Genderaspekte!
 - Reflexion des eigenen Verhaltens im Wald und dessen Bedeutung (z.B. für die Waldentwicklung bzw. waldbauliche (Pflege-)Maßnahmen),
 - walddrelevante Mitgestaltungs- und Partizipationsmöglichkeiten (lokal, national, international, verschiedene gesellschaftspolitische Akteure).

2.3 Inhalte, Schwerpunkte des Wissens

- *Wissen über Strukturen, Funktionen, Prozesse und ökosystemare Wirkungszusammenhänge wie*
 - Über relevante ökologische Zusammenhänge wie z.B. Stoffkreisläufe, Nahrungsbeziehungen, Biodiversität, Lebensräume, biologisches Gleichgewicht, Naturdynamik und Umgang mit Störungen bzw. Veränderungen (Resilienz),
 - Über Waldfunktionen wie z.B. Klimaschutz, Bodenschutz, Erholungsfunktion, Wasserfilter,
 - Über Materialeigenschaften von Holz und Verfahren der Energiegewinnung aus Holz/ Energieholznutzung.
- *Reflexion des Verhältnisses von Gesellschaft und Natur bzw. von Mensch und Wald*
 - Glieder der Wald-Holz-Kette und Strukturen der Holzwirtschaft,
 - Geschichte, Konflikte, kulturelle Hintergründe von Waldwirtschaft (Genderaspekte),
 - Wald als Kulturgut und Ergebnis gesellschaftskultureller Vorstellungen, wechselnde Ansprüche an den Wald, seine Bedeutung und Nutzung - bedingt durch Zeitepochenwechsel bzw. durch veränderte weltpolitische Verhältnisse,
 - Wald als machtpolitischer Faktor, nationale und internationale Abkommen,
 - Prinzip des nachhaltigen Wirtschaftens und der naturnahen Waldwirtschaft,
 - Lokale, nationale und globale Wirkungsbeziehungen wie Klima (CO₂), Holzhandel etc.,
 - Auseinandersetzung mit den aktuellen verschiedenen Interessen an Wald und seiner Nutzung,
 - Wald als Arbeitsort (Gender-Aspekte).

2.4 Mit welchen Themen können diese Inhalte und Wissensschwerpunkte transportiert bzw. in einzelnen Bildungsaktivitäten operationalisiert werden?

2.5 Zur Vermittlungsebene

- Die eingesetzten Methoden und didaktischen Instrumente (Spiele etc.) müssen auf die jeweiligen Ziele und die inhaltliche Ausgestaltung der Bildungsaktivität ausgerichtet werden.
- Das Bildungslehrpersonals sollte der jeweiligen Veranstaltung angemessen zusammengesetzt sein (z.B. fachlich ausgewogene Teams: Mann/ Frau, forstl./ pädagogisch, ...)
- Generell sollten in den Bildungsveranstaltungen Lernformen eingesetzt werden, die
 - auf partizipativen und selbst organisierten Ansätzen beruhen und damit die Menschen in die Lage versetzen, sich eigenständig organisieren zu können und an demokratischen Prozessen aktiv zu beteiligen (empowerment),
 - zielgruppenspezifisch, gendersensibel (Gender-Didaktik) und interkulturell ausgerichtet sind, erprobt und beständig weiterentwickelt werden können,
 - die Selbstreflexionskompetenz bei den Lernenden anvisiert, bzw. Möglichkeiten im Lehr-/ Lernprozess eröffnet, in denen diese Bereiche explizit thematisiert, reflektiert und bearbeitet werden,
 - in Verbindung mit den inhaltlichen wissensorientierteren Bausteinen auch auf die Stärkung der Kommunikations- und Sozialkompetenz achten,
- Es sollten stets auch die Zielgruppe(n) benannt werden, an die jede einzelne Bildungsmaßnahme adressiert ist. Insbesondere bedarf es dafür umfangreichen Wissens über Zielgruppen differenzierende Aspekte (z.B. Kenntnisse von verschiedenen Sozialisierungserfahrungen, entwicklungspsychologischen Adoleszenzphasen, kulturspezifischen Merkmalen / Interkulturalität, Genderaspekten,)

5 Qualitätsoptimierung

Qualitätsentwicklung

- Die Bildungsaktivitäten sollten systematisch und kontinuierlich evaluiert (zielgruppendifferenziert) werden. Dies kann in unterschiedlicher Form geschehen (Selbstevaluation, externe Evaluation) und im Verbund mit anderen ähnlichen Einrichtungen (Hinentwicklung zu vergleichbaren Qualitäten).
- Es sollte Möglichkeiten für die für Bildungsarbeit Zuständigen zum Austausch und zur Selbstreflexion über die eigene Bildungstätigkeit geben (z.B. über Formen von Supervision, kollegialer Beratung und Reflexion).

Kooperationen

- Mit den Schulen und/oder Schulämtern sollten Kooperationsvereinbarungen getroffen werden, die Verbindlichkeiten herstellen, über
 - eine sinnvolle Einbettung der waldbezogenen BNE-Inhalte in das schulische Curriculum:

- d.h. es mit den zuständigen Fachlehrkräften eine intensive Vor- und Nachbereitung der Bildungsveranstaltung geben muss,
- die Verteilung von Aufgaben und Rollen aller an der Bildungsveranstaltung beteiligten Akteure (das beinhaltet insbesondere die Möglichkeit, das entwickelte eigene Leitbild und Konzept als Grundlage der waldpädagogischen Bildungsveranstaltung zu verdeutlichen und die damit verbundenen Voraussetzungen und Anforderungen einzufordern, z.B. bzgl. des zeitlichen Rahmens, der Informationen über die Schüler/innen als Zielgruppe, ...)

Folgende **Merkposten und Kernfragen** für die Entwicklung eines BNE-tauglichen, gendersensiblen Praxismoduls zu den Themen „Klima“ und „Energie“ wurden in den Prozess begleitenden Treffen aller Waldforums-Mitglieder und der Wissenschaftlerinnen der Universität Lüneburg festgehalten:

Bezogen auf Inhalte / Themen

Themen sollten am Lebenskontext der Teilnehmenden anknüpfen (1) und die Alltagsrelevanz verdeutlichen (2): Bezogen auf *Klima* kann das heißen:

Thematische Einstiegsmöglichkeiten:

Verknüpfung von lokalen mit globalen Klimaaspekten (Zielsetzung):

Klimawandel: Kennt ihr das und was haltet ihr davon?

Die Klimarelevanz des eigenen Lebensstils reflektieren (Zielsetzung):

Wer entscheidet bei euch zuhause über die Anschaffung von technischen Geräten (inkl. Heizung)? Welche habt ihr zuhause? Wer nutzt was wie oft? Wisst ihr etwas über deren Energieverbrauch?

Was esst ihr gerne und wo geht ihr gerne zum Essen hin (Fleischkonsum problematisieren)?

Welches Auto habt ihr? Wer nutzt es wofür und wie oft? Wo, wie oft und wie fahrt ihr in den Urlaub?

Inhaltliches:

Zusammenhänge herstellen zwischen Wald und Klima (Zielsetzung):

Was fällt euch zu Klima und Wald ein? Welche Bedeutung hat Wald in Zusammenhang mit Klimaaspekten? (u.U. kann einiges davon im weiteren Verlauf der Maßnahme aufgegriffen und weitergeführt werden)

Warum ist der Wald wichtig für das Klima?

- Klimaregulationsaufgabe (CO₂-Speicher, Wasser, Erosionsschutz); Klimaveränderungen durch großflächigen Waldverlust (Beispiel: Mittelmeer); globaler Bezug; Umgebungsklima für die städtische Region Berlin (lokaler Bezug);
- Holz als nachwachsender Rohstoff (CO₂-neutraler Baustoff und Energieträger).

Fachkenntnisse vermitteln bzw. erarbeiten bzw. erfahrbar werden lassen (Zielsetzung):

(s. Ausarbeitung Waldforum)

Was ist Klima und was ist Wetter?

Wie sind Tiere und Pflanzen an unser Klima hier angepasst?

Tiere und Pflanzen als Wetterpropheten etc.

Geschlechteraspekte

Vielfalt berücksichtigen, Stärken nutzen und Schwächen stärken, Unerlebtes erlebbar machen (d.h. „Gleichbehandlung funktioniert nicht!“) (Zielsetzung)

Mädchen und Jungeninteressen gezielt abfragen und zum Ausgangspunkt für die Weitergestaltung nehmen:

- Faktenwissen in geschlechterhomogenen Gruppen erarbeiten lassen; (Inhaltliches)
- Faktenwissen einbetten in Kontexte; (Inhaltliches)
- Bei Spielen etc., bei denen es um sinnliches Erleben und Körpererfahrung geht, gezielt das Wissen über geschlechterspezifisch unterschiedlichen Umgang damit berücksichtigen (bspw. die eigene Kraft und Stärke erleben); (Didaktisches)

2.2.2 Zu den Modulen

Die von den Teilnehmenden des Waldforums erarbeiteten Konzepte zu den beiden Themen „Energie und Klima“ stehen in einer extra Datei zur Verfügung.

Es wurden folgende, z.T. modular aufgebaute waldbezogene BNE-Veranstaltungen entwickelt:

(A) „Wie die Sonne Stockbrot backt“ (Energie);

(B) „Gutes Wetter – prima Klima?“ (Klima);

Für die Klimathematik (B) liegen zwei Veranstaltungsvarianten vor: Eine ganz- (Gutes Wetter – prima Klima) und eine halbtägige (4-Stunden-Gutes-Wetter). Darüber hinaus wurden einige ergänzende Einzelaktivitäten konzipiert (ProKlimaschutz und die so. Allwettertiere), die ggf. in die beiden o. g. Veranstaltungen mit aufgenommen werden können.

3. Eckpunkte für die Weiterqualifizierung

3.1 Rahmenbedingungen

In einer Untersuchung des DIE (2005) wurde herausgefunden, dass ca. 70% von dazu befragten Umweltbildner/innen zwar das Konzept BNE vertraut sei, zwischen praktischer Arbeit und theoretischem Diskurs und Erkenntnissen jedoch wenig Verbindung existieren und entsprechend die Einbindung praktischer Bedingungen in die BNE-Konzepte als stark verbesserungsbedürftig empfunden würde. Vernetzung/ Erfahrungsaustausch, projektförmige Förderung sowie Fort-/Weiterbildungsangebote werden daher von den Befragten als vorrangige Unterstützungsmaßnahmen favorisiert. Dies konnte auch im Rahmen der von uns mit begleiteten Veranstaltungen festgestellt werden.

3.1.1 Kritikpunkte

Zu den Rahmenbedingungen, denen die waldbezogenen Bildungsaktivitäten derzeit ausgesetzt sind, gab es zahlreiche kritische Anmerkungen sowie Anregungen für mögliche Veränderungen. Ein durchgängiges Thema war das Verhältnis der personellen und damit auch zeitlichen Ressourcen zu den (sich verändernden) Aufgaben und Anforderungen an die Arbeit und dem damit verbundenen professionellen Selbstverständnis. Konkret wurden hierzu folgende Aspekte thematisiert:

- Overheadarbeit, wie Verwaltung, Gremienarbeit etc. geht zeitlich auf Kosten der „eigentlichen“ Umweltbildungsarbeit und umgekehrt. Diese Arbeitsfelder haben jedoch stark zugenommen. Sie tragen zwar zu einem stärkeren Austausch zwischen den Einrichtungen bei; Qualifizierung und Fortbildung wird mehr Raum gegeben – gleichzeitig werden zu viele „Meta-Termine“ aufgrund der engen Personalsituation als Gefährdung für eine qualitätvolle Angebotssicherung empfunden, wenn zu viel Zeiten z.B. von FÖJ-Kräften abgedeckt werden müssen.
- Da die Nutzung der Zeit sehr genau ausbalanciert werden muss, sind wichtige Kommunikationszeiten mit den Schulen bzw. den besuchenden Lehrenden teilweise sehr eng. Obwohl alle auf eine gute Vorbereitung der Gruppen, Lehrer/innen etc. achten, bleiben Ansätze, die konzeptionell auf eine intensivere Vorbereitung abzielen aktuell kaum realisierbar.

- Neben den „klassischen Waldführungen“ besteht durchgängig der Wunsch auch weiterführende und längerfristige Angebote zu konzipieren und anzubieten, die aber die Ressourcen für das Grundangebot nicht beschneiden sollen. Einerseits finden an allen Standorten auch punktuell projektformige Maßnahmen statt. Die konzeptionelle Weiterentwicklung und längerfristige Verstetigung, Akquise und dazu notwendige Kommunikationsarbeit kollidiert aber grundsätzlich mit dem Zeitbudget der Mitarbeiter/innen. Da professionelles Handeln in allen Bereichen jedoch immer stärker gerade auch solche Arbeitsfelder notwendig macht, ist es dringend erforderlich, dass die Rahmenbedingungen der Einrichtungen in verstärktem Maße Freiräume für solche Tätigkeiten zulassen. Insbesondere die Realisierung des Leitprinzips einer Bildung für nachhaltige Entwicklung verleiht (projektformige wie strukturbildende) Kooperationen und Netzwerkarbeit eine zentrale Bedeutung.
- Die Motivation und das Interesse für den eigenen Tätigkeitsbereich sind bei allen Mitarbeitern/innen durchgängig sehr hoch. Demgegenüber steht eine Vergütung der Tätigkeiten, die zum einen weder dem Aufgabenfeld, noch den durchgängig akademischen Berufsabschlüssen gerecht wird (und schon gar nicht dem Engagement der Mitarbeiter/innen entgegen kommt). Nach unserem Recherchestand hat Berlin im Bundesdurchschnitt damit eine der geringsten Vergütungen für Stammpersonal in der waldbezogenen Umweltbildung.
- Zur Kommunikation mit Lehrern/innen; Erziehern/innen und Eltern: Bei unseren Teilnahmen an den Gruppenangeboten fiel uns an unterschiedlichen Stellen das Thema „Kommunikation und Rollenverteilung zwischen Umweltbildnern/innen und Lehrern/innen“ auf. Die Begleitpersonen nehmen auch laut den Schilderungen in den Interviews in der Regel eine eher zurückhaltende bzw. ggf. eine mehr oder weniger eingreifende, reglementierende Rolle ein. Hier wäre zu überlegen, wie ein anderes, aktiveres Miteinander zwischen den Lehrkräften und den Umweltbildungsakteuren/innen gestaltet werden könnte.
- Von den Umweltbildnern/innen wurden aber auch mehrfach Situationen geschildert, in denen bestimmte methodisch-didaktische Entscheidungen, gegenüber dem begleitenden Personal argumentiert werden muss, um Absicht, Ziel und Funktion aus (natur-/umwelt)pädagogischer Sicht zu vermitteln. Dies betrifft vor allem nicht pädagogisch gefüllte Freiräume und Freispielmöglichkeiten. Es fällt auf, dass einerseits bewusst ist, weshalb, welche didaktischen Formen und Schritte gewählt werden und diese auch fachlich kompetent reflektiert und umgesetzt werden. Dennoch fehlt jedoch in der kommunikativen Aushandlung mit den begleitenden Lehrkräften und Pädagogen/innen das Know-How bzw. das professionelle Selbstverständnis, um das, was begründet getan wird auch transportieren zu können.
- Aus diesem Punkt heraus entwickelte sich eine Diskussion, in der es darum ging herauszuarbeiten, was fallbezogene Kriterien für ein Freispiel sein können. Dabei wurde noch einmal deutlich, dass es gegenüber den Lehrern/innen und auch Eltern nicht selbstverständlich ist, diesen Freiraum zu realisieren.
- Beklagt wird die generelle Zeit- und Personalknappheit, die u. a. wiederum Mitauslöser für zahlreiche andere Schwachstellen ist wie z.B. die Vor- und Nachbereitung von Veranstaltungen oder die eigene pädagogische Weiterqualifizierung oder Angebote für spezifische Zielgruppen wie Menschen mit Handicaps.
- Festgestellt wurde weiterhin, dass Umweltbildungseinrichtungen wie auch Waldschulen einer institutionellen Kontinuität bedürfen. Denn gute Arbeit braucht Verbindlichkeit. Als schwierig wird angesehen, wenn man sich neben der

Bildungsarbeit zusätzlich darum kümmern muss, die institutionellen Strukturen und Rahmenbedingungen zu erhalten.

- Gleichzeitig gelten jedoch die Rahmenbedingungen im Bereich der schulischen Bildung (z.B. die Möglichkeiten forst- und nachhaltigkeitsbezogene Themen in die Lehrerfortbildung zu bringen oder die Dezentralisierung des LISUM) als einer kooperativen Weiterentwicklung der waldbezogenen Umweltbildung wenig zuträglich. Bislang sind die Kooperationsvereinbarungen mit Schulen noch immer eher selten und vom Engagement einzelner getragen. In der Regel gibt es keine konzeptionelle curriculare Einbettung solcher außerschulischen Aktivitäten.

3.1.2 Verbesserungsvorschläge

Angeregt wurde, aufbauend der Erfahrungen mit dem Berliner Waldforum eine Art eigenständigen Qualitätszirkel, ein unabhängiges Netzwerk (z.B. Berufsverband/ ANU) aufzubauen, im Rahmen dessen die Weiterentwicklung der Qualitäten und der Kompetenzen für waldbezogene BNE stattfinden oder zumindest unterstützt werden kann. Weiterhin wurde es für wichtig erachtet, mehr in ein effektives Projektmanagement und eine gezielte Öffentlichkeitsarbeit zu investieren. Das würde jedoch bedeuten, entweder entsprechend ausgebildetes zusätzliches Personal dafür einzustellen oder das vorhandene entsprechend weiterzuqualifizieren. Überhaupt gilt die Personal- und Ressourcenknappheit als eines der größten Hemmnisse, um die waldbezogenen Bildungsaktivitäten auf BNE-„adäquate“ Füße zu stellen und/oder stärker sich mit konzeptionellen Aspekten auseinanderzusetzen, z.B. um andere Zielgruppen erschließen zu können (wie z.B. Menschen mit körperlichen Handicaps, „schwierige“ Gruppen, ältere Schüler, Erwachsene, Jugendliche in der Ausbildung). Für die konkreten Bildungsveranstaltungen wird es für wesentlich erachtet, einen stärkeren Bezug zum Alltag der Kinder herzustellen. Die Kriterien einer BNE können nur erfüllt werden, wenn es für Schüler/innen mehrere und regelmäßige Aufenthalte im Wald und dafür eine konzeptionelle, mit dem Schullehrpersonal abgestimmte Vor- und Nachbereitung geben würde. Auch dafür bedürfte es einer personellen Aufstockung. Ein modellhaftes Kooperationsprojekt, das die gesamten Möglich- und Notwendigkeiten verdeutlicht und Strategien für eine erfolgreiche Zusammenarbeit aufzeigt bzw. entwickelt wird als sinnvoll eingeschätzt.

3.2 Notwendige Kernelemente für ein Weiterbildungsprogramm

Folgende drei Unterrichts- und Organisationsprinzipien werden genannt, um im Sinne einer Bildung für nachhaltige Entwicklung“ ökologische, soziale und ökonomische Handlungskompetenz zu befördern (www.blk21.de):

- Interdisziplinäres Wissen,
- Partizipatives Lernen,
- Innovative Strukturen.

Die Ausrichtung an diesen Prinzipien hat zur Folge, dass

- die Vermittlung/ der Erwerb von Faktenwissen zwar nicht überflüssig, aber weniger prominent im Vordergrund steht, durch Prinzipien und von der Intuition für Prozesse ersetzt und
- die Wahrheitsfindung von der Wahrnehmungserfahrung abgelöst wird.

Diese Art des Lernens passiert nur in der konkreten Erfahrung, in der Auseinandersetzung mit sich und anderen. Dies wiederum prädestiniert den außerschulischen Lern- und Erfahrungsort „Wald“.

Eckpunkte und Notwendigkeiten für die Weiterqualifizierung des für waldbezogene BNE zuständigen Personals

Entscheidende Voraussetzung für BNE-taugliche Veranstaltungen auf der Seite der Lehrenden sind Kompetenzen,

- die einen interaktiven Lernprozess zwischen Lehrenden und Lernenden und
- gendersensible Kommunikation, Lehr- und Lernformen ermöglichen,
- die selbst bestimmtes Lernen bei den Lernenden fördern und steuern sowie
- soziale und kommunikative Kompetenzen bei den Lernenden ausbilden können.

Weiterhin wäre es wichtig, den Lehrenden Möglichkeiten zum Austausch und zur Selbstreflexion über die eigene Bildungstätigkeit zu eröffnen (z.B. über Formen von Supervision, kollegialer Beratung und Reflexion).

Weiterqualifizierungsnotwendigkeiten werden gesehen im Bereich von

- Projektmanagement
- Öffentlichkeitsarbeit (Gendersensibel und zielgruppenadäquat)
- Zielgruppenorientierung und den Sozialisationsfaktoren
- Gendersensibilität
- Integrations- und Zusammenhangswissensvermittlung (Was und wie?)
- Bildungskonzepten und –ansätzen
- Pädagogisch-didaktische Möglichkeiten und Methoden (z.B. auch interkulturelle Ansätze)
- soziokulturellen Aspekten von Wald: „Wald als sozialer Ort“ / Gesellschaft und Wald
- der internationalen, globalen Dimension von Wald.

4. Prozess und Ausblick

Trotz anfänglicher Skepsis und kritischer Grundhaltung demgegenüber, was mit „BNE und Gender“ gemeint sein könnte und an Zusatzaufgaben auf das bisher für waldbezogene Umweltbildung zuständige Personal zukommen würde, hat sich das Waldforum als arbeits- und kooperationsfähiges Netzwerk erwiesen, das durchaus in der Lage war, auf der Grundlage der vorhandenen Kompetenzen, Erfahrungen und Wissensbestände der einzelnen Teilnehmenden, inhaltliche Bausteine in Richtung BNE weiterzuentwickeln.

Hilfreich war dabei, dass einer der Mitarbeitenden mehr oder weniger zeitgleich zur Modellprojektphase die Multiplikatoren Ausbildung zu BNE (Transfer21-Programm) absolvierte und sowohl methodisch-didaktische Elemente mit einbringen als auch zur grundsätzlich neuen Ausrichtung des Konzeptes BNE die eigenen Erfahrungen beisteuern konnte.

Als schwierig erwiesen sich die Zeitabstände zwischen den jeweiligen Treffen. Nicht weil sie per se zu lange waren, sondern weil dazwischen ständige praktische Bildungsaktivitäten abliefen, die das konzentrierte Arbeiten an einem stärker theoretisch ausgerichteten Konzept

zumindest nicht beförderten. „Arbeiten am Stück“ wäre auch hier das Mittel der Wahl gewesen und sollte bei zukünftigen ähnlichen Aktivitäten entsprechend eingeplant werden.

Die externe Begleitung durch das Team der Universität Lüneburg hatte verschiedene Aspekte: Zum einen konnten dadurch Koordinationsaufgaben und inhaltliche Nacharbeiten ebenso wie die (konzeptionelle) Vorbereitung von den direkt in die Bildungsveranstaltungen involvierten Personen entfernt gehalten werden, was deren Einlassen auf den Prozess erleichterte. Auf der anderen Seite waren damit jedoch auch einige Missverständnisse verbunden. Denn von den beiden Wissenschaftlerinnen wurden manche Aufgabenpakete und/oder offene Fragen anders interpretiert, als von einigen der Waldforummitglieder. Dadurch, dass die Wissenschaftlerinnen nicht nur eine moderierende Rolle innehatten, sondern auch über die Bildungsaktivitäten forschten und spezifische Vorstellungen bzgl. der Praxismodul-Endprodukte besaßen, waren Uneinigkeiten und Brüche in der Vorgehensweise bzw. der Prioritätensetzung vorprogrammiert. Dies zu klären nahm Zeit in Anspruch, die dann wiederum für das gemeinsame und dialogische inhaltlich-konzeptionelle Arbeiten fehlte.

Dennoch, ist festzuhalten, dass eine externe Begleitung eines solchen Prozesses durchaus sinnvoll ist und zum Gelingen einer interaktionistischen Modulentwicklung durchaus wesentliches beizutragen vermag.

Last but not least, wäre es ohne die intrinsische hohe Motivation der Wald-Umweltbildner und ihr entsprechendes Eigenengagement nicht realisierbar gewesen.

Deutlich wurde weiterhin, dass wenn sich zumindest einige der Rahmenbedingungen, die die Arbeitssituation des Bildungspersonals betreffen – wie z.B. Stellenanzahl, Bezahlung und pädagogische Weiterqualifizierungsmöglichkeiten – sowie die Möglichkeiten der verbindlichen Zusammenarbeit mit schulischen Institutionen, nicht ändern, eine Umgestaltung der waldbezogenen Bildungsaktivitäten in Richtung BNE schwierig bleibt.