34. Jahrgang, Heft 3, 2011
ISSN 1434-4688

ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft

3'11

Gender und Globales Lernen

- Globales Lernen aus der Perspektive der Koedukationsforschung
- Gender – Schlüsselthema für Entwicklung und Bildung
- Globales Lernen und Geschlecht
- Global Education: Gender Equality and Sustainable Development
- Sport und Gender im afrikanischen Entwicklungskontext
- Gender und Bildung für Nachhaltige Entwicklung in Österreich

WAXMANN

Editorial

Die Kategorie Geschlecht wird in zahlreichen Diskursen und Konzepten des Globalen Lernens wenig berücksichtigt. Weder die von VENRO herausgegebenen Ausgaben des Jahrbuchs Globales Lernen noch der Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung und auch die vergangenen Jahrgänge der ZEP greifen das Thema explizit auf. Das alles ist umso erstaunlicher, als dass das Thema Gender im Bildungskontext und in der Entwicklungszusammenarbeit gegenwärtig eine große Aufmerksamkeit genießt.

Von daher freut es uns, dass wir eine gesamte ZEP-Ausgabe zum Thema Gender und Globales Lernen gestalten konnten. Dabei standen folgende Fragen im Mittelpunkt: Warum tut sich das Globale Lernen mit der Genderthematik so schwer? Welche Anregungspotenziale bieten die geschlechtssensible Bildungsforschung und die Genderkonzepte der Entwicklungszusammenarbeit? Wie kann die Genderthematik ihre historische feministische Verwurzelung transformieren für einen umfassenden Genderansatz, der nicht nur ein Geschlecht sondern vor allem die Beziehungen zwischen den Geschlechtern fokussiert? Was sind Mindeststandards für ein gendersensibles Globales Lernen?

Diesen Fragen wollen wir in sechs Beiträgen nachgehen. Zur Einführung beleuchten wir mit der Gender- und Bildungsexpertin *Hannelore Faulstich-Wieland* in einem Interview das Globale Lernen aus der Perspektive einer geschlechtssensiblen Bildungs- und Koedukationsforschung. Daran anknüpfend leiten *Johanna Willems und Markéta von Hagen* aus dem Ansatz des Gender Mainstreaming in der Entwicklungszusammenarbeit Anregungen für eine Bildung für Nachhaltige Entwicklung ab. Der Beitrag von *Bernhard Weidinger* analysiert die Auslassungen zum Thema Geschlecht beim Globalen Lernen und impliziert die zentrale Forderung, feministische und geschlechtsbezogene Forschungsansätze stärker zu berücksichtigen. *Auora Javate de Dios* reflektiert in ihrem Artikel den Diskurs zum Globalen Lernen auf den Philippinen und analysiert die Verbindungslinien zwischen Gender Mainstreaming, Global Citizenship und Global Learning. *Marianne Meier* untersucht die Möglichkeiten des Sports zu einer gendersensiblen Bildung für nachhaltige Entwicklung beizutragen. Dabei verdeutlichen Fallbeispiele aus Afrika, wie geschlechtssensible Sportpädagogik mit Globalem Lernen verbunden werden kann.

Abschließend werden im Beitrag von *Bente Knoll und Elke Szalai* die Zusammenhänge von Gendermainstreaming und einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung aus der Perspektive Österreichs nachgezeichnet.

Wir glauben mit der Auswahl dieser Beiträge wichtige Perspektiven zum Themenkomplex Gender und Globales Lernen berücksichtigt zu haben. Nur eine wesentliche Perspektive, das räumen wir selbstkritisch ein, kommt zu kurz: Nämlich die Frage, wie gerade im Kontext des Globalen Lernens die Vorstellungen von Geschlecht aus anderen Ländern und Kulturen den westlichen Gender-Diskurs bereichern können. Im westlichen Diskurs dominiert ein bipolares Geschlechtersystem, das auf der zentralen Unterscheidungskategorie Mann Frau basiert und welches dieses binäre Muster kontinuierlich reproduziert. Weltweit gibt es jedoch zahlreiche Beispiele von Kulturen, die dieses binäre Schema nicht teilen und Geschlecht komplexer und vielschichtiger konstruieren. So lassen sich u.a. die Hijras in Indien, die Two Spirits bei den Indianerstämmen Amerikas, die Sworn Virgins in Albanien oder die Muxes und Marimachas in Mexiko nicht durch ein binäres Mann-Frau-Schema erfassen, denn ihr Geschlecht ist weder nur männlich noch nur weiblich, sondern beides, dazwischen oder etwas anderes.

Von daher sollten wir insbesondere beim Globalen Lernen offen sein für andere geschlechstbezogene Vorstellungen und Konzepte und erkennen, dass die Einteilung in männlich und weiblich viel zu kurz greift. Vielleicht können die Beispiele aus anderen Kulturen unsere binäre Sichtweise aufweichen und uns zu neuen Erkenntnissen in Bezug auf Gender und auf Globales Lernen verhelfen. Denn wenn wir das Wissen, dass Geschlecht so vielfältig ist, wie alle anderen kulturellen Äußerungen, in die Praxis umsetzten, könnten wir selber ein weltoffeneres und flexibleres Bild von Gender und Geschlechterbeziehungen entwickeln. Eine zwanghafte Einteilung in Mann oder Frau wird dann hinfällig und unsere eigene Gesellschaft lernt vielleicht entspannter und produktiver mit Geschlechtskategorien umzugehen.

Bis dahin ist es allerdings vermutlich noch ein weiter Weg.

Eine anregende Lektüre wünschen
Karola Hoffmann &
Norbert Frieters-Reermann

Impressum
ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik
ISSN 1434-4688

Herausgeber:
Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V. und KommEnt

Schriftleitung: Annette Scheunpflug

Redaktionsanschrift:
ZEP-Redaktion, Allg. Erziehungswissenschaft I, EWF, Regensburger Str. 160, 90478 Nürnberg

Verlag:
Waxmann Verlag GmbH, Steinfurter Straße 555, 48159 Münster, Tel.: 0251/26 50 40
E-Mail: info@waxmann.com

Redaktion:
Barbara Asbrand, Claudia Bergmüller, Hans Bühler, Asit Datta, Julia Franz, Norbert Frieters, Heidi Grobbauer (Österreich), Helmuth Hartmeyer (Österreich), Susanne Höck, Karola Hoffmann, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Volker Lenhart, Claudia Lohrenscheit, Bernd Overwien, Marco Rieckmann, Annette Scheunpflug, Birgit Schößwender, Klaus Seitz, Rudolf Tippelt, Susanne Timm

Technische Redaktion:
Sabine Lang (verantwortlich) 0911/5302-735, Sarah Lange (Rezensionen)/Olivia Katzbach (Infos)

Anzeigenverwaltung: Waxmann Verlag GmbH, Martina Kaluza: kaluza@waxmann.com

Abbildungen: (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autoren

Titelbild: © Jacek Chabraszewski, www.fotolia.com

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement EUR 20,–, Einzelheft EUR 6,50; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreien Papier gedruckt. Diese Publikation ist gefördert vom Evangelischen Entwicklungsdienst-Ausschuss für entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik, Bonn.

34. Jahrgang, Heft 3, 2011
ISSN 1434-4688

ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft

3'11

Themen 4 **Norbert Frieters-Reermann/Hannelore Faulstich-Wieland**
Globales Lernen aus der Perspektive der Koedukationsforschung

11 **Markéta von Hagen/Johanna Willems**
Gender – Schlüsselthema für Entwicklung und Bildung

16 **Bernhard Weidinger**
Globales Lernen und Geschlecht

20 **Aurora Javate de Dios**
Global Education: Gender Equality and Sustainable Development

25 **Marianne Meier**
Sport und Gender im afrikanischen Entwicklungskontext

30 **Bente Knoll/Elke Szalai**
Gender und Bildung für Nachhaltige Entwicklung in Österreich

Porträt 35 Das Bremer entwicklungspolitische Netzwerk

VIE 36 Neues aus der Kommission/55. Konferenz der Comparative and International Education Society (CIES)/Symposium interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten

38 Rezensionen

43 Informationen

WAXMANN

Norbert Frieters-Reermann/Hannelore Faulstich-Wieland

Gender und Globales Lernen aus der Perspektive der Koedukationsforschung

Interview mit Hannelore Faulstich-Wieland

Zusammenfassung:
Ausgangspunkt des Interviews ist die Beobachtung, dass die Gender-Perspektive beim Globalen Lernen sowohl in inhaltlich-thematischer als auch in methodisch-didaktischer Hinsicht wenig berücksichtigt wird. Aus der Sicht einer geschlechtssensiblen Bildungs- und Koedukationsforschung werden darauf aufbauend verschiedene Aspekte der Kategorie Geschlecht beim Globalen Lernen betrachtet. Abschließend wird die Frage diskutiert, ob das langfristige Ziel einer auf globale Entwicklung und Geschlechtergerechtigkeit bezogenen Pädagogik sein müsste, die Geschlechterperspektive an sich überflüssig zu machen und zu überwinden.

Schlüsselwörter: *Historische Entwicklungen zur Genderperspektive, Überwindung der Geschlechterperspektive, Bildungsforschung*

Abstract:
The starting point of the interview is the observation that the gender perspective in the context of global learning is not sufficient incorporated. This applies to both a content and thematic point of view and a methodological and didactic perspective. Based on gender sensitive education research various aspects of the gender and global learning are considered. Finally, the question is discussed whether the long-term aim of global learning and of education for gender justice education is, that the gender perspective is superfluous in itself.

Keywords: *historical development according to a gender perspective, overcoming a gender dimension, educational studies*

Frieters-Reermann:
Sehr geehrte Frau Faulstich-Wieland. Ausgangspunkt unseres Gespräches ist die Beobachtung, dass in zahlreichen Diskursen, Konzepten und Ansätzen des Globalen Lernens und der Bildung für nachhaltige Entwicklung die Kategorien Geschlecht und Gender wenig Berücksichtigung erfahren. Diese Beobachtung bezieht sich sowohl auf die inhaltlich-thematische als auch auf die methodisch-didaktische Ebene. Denn es werden weder geschlechtsspezifische Themen und Herausforderungen von Globalisierung und nachhaltiger Entwicklung ausführlich thematisiert, noch werden geschlechtsspezifische Zugänge und gendersensible didaktische Orientierungen beim Globalen Lernen intensiv reflektiert. Das ist umso erstaunlicher, als dass das Thema Bildung und Geschlecht zurzeit hochaktuell ist und breit diskutiert wird. Sie beschäftigen sich seit Jahren mit dem Themenkomplex Bildung und Geschlecht. Warum ist aus Ihrer Sicht überhaupt eine geschlechtssensible Analyse von Bildungsprozessen wichtig?

Faulstich-Wieland:
Wenn man es historisch betrachtet, dann hatten wir in den 1970er Jahren einen Wechsel von einer „geschlechtssensiblen" Bildung hin zu einer Geschlecht ignorierenden Sichtweise: Bis zu den Reformen der 1970er Jahre war nahezu allgemeiner Konsens, dass Mädchen und Jungen unterschiedlich erzogen und ‚beschult' werden sollten – sowohl, weil man der Meinung war, es gäbe klare Wesensunterschiede zwischen den Geschlechtern wie auch, weil man selbstverständlich unterschiedliche Lebensbereiche im Erwachsenalter für sie vorsah und Bildung und Erziehung darauf vorbereiten sollten. So hatten in den damaligen Volksschulen beispielsweise Mädchen Handarbeitsunterricht, Jungen Werken. Auch wurden Jungen mehr Stunden in Mathematik und Naturwissenschaften unterrichtet. Die „höheren Schulen" waren nach Schwerpunkten differenziert und in der Regel im gymnasialen Bereich nach Mädchen und Jungen getrennt. Die Mädchenschulen hießen Lyzeum und waren meist neusprachlich ausgerichtet, die Jungenschulen waren Gymnasien und waren entweder humanistisch oder mathematisch-naturwissenschaftlich orientiert.

Zwar hat es um die Jahrhundertwende zum 20. Jahrhundert bereits einmal eine Diskussion um die Koedukation gegeben, die maßgeblich von der ersten Frauenbewegung beeinflusst wurde. Dabei ging es dem bürgerlichen Flügel der Frauenbewegung allerdings nicht um die Einführung von Koedukation, sondern um die Verbesserung der höheren Mädchenbildung – die damals nur in privaten Schulen ohne Berechtigungen stattfand. Helene Lange als führende Sprecherin dieses Flügels wollte die besondere Bestimmung von Frauen – ihr Muttersein – als ‚geistige Mütterlichkeit' zu einem allgemeinen Kulturgut machen. Dafür sollten Mädchen in höheren Mädchenschulen ausgebildet werden, um anschließend als Lehrerinnen oder im sozialen Bereich erwerbstätig zu sein – sofern sie nicht heirateten. Einzig der radikale Flügel der Frauenbewegung um Hedwig Dohm verlangte die Einführung der Koedukation als gemeinsame und gleiche Bildung für Mädchen und Jungen.

Während der Weimarer Republik waren diese bildungspolitischen Debatten eher selten, wenngleich es immer mal wieder Anträge auf Einführung von koedukativen Schulen gab und insbesondere eine Reihe von Mädchen an Jungenschulen zugelassen wurde.

Im Faschismus wurde die Geschlechterdifferenz massiv betont, die ‚geistige Mütterlichkeit' zu einem Mutterkult degradiert. Gleiche oder gemeinsame Bildung war dabei in keiner Weise angesagt.

Nach dem Ende des Faschismus gingen die beiden deutschen Staaten unterschiedliche Wege, wobei beide an den Traditionen der Weimarer Republik anknüpften: Während die DDR jedoch die sozialistischen Traditionen und damit Einheitsschule und Koedukation aufgriff, setzte sich in der alten Bundesrepublik die Dreigliedrigkeit des Bildungssystems und die Trennung der Geschlechter durch.

In den 1960er Jahren – nach dem Sputnikschock – entbrannte die Debatte um die „Bildungskatastrophe" in Westdeutschland. Die Entstehung der Bildungsökonomie förderte zutage, dass soziale Gruppen unterschiedlich an weiterführender Bildung beteiligt waren. Das katholische Arbeitermädchen vom Lande wurde zur Symbolfigur der am meisten benachteiligten Gruppe. Bildungswerbung wie Kampagnen „Schick dein Kind länger auf weiterführende Schulen" sowie Aktionen zum Aufspüren von „Begabungsreserven" erforderten auch, Bildungsmöglichkeiten überhaupt bereit zu stellen. Die Öffnung der Jungenschulen für Mädchen war dabei die weitaus billigere Lösung als die Errichtung von neuen Mädchenschulen. So wurde die Koedukation quasi ‚nebenbei' eingeführt.

Allerdings gab es durchaus Anknüpfungspunkte an Debatten, um die Emanzipation von Frauen – deren Blickrichtung war jedoch primär auf die vermeintlichen Defizite der Mädchen gerichtet, die es auszugleichen galt: D.h. Mädchen sollten die gleiche Bildung wie Jungen bekommen, um ebenso wie die Jungen am Erwerbsleben teilzuhaben. Getragen war dies von der Auffassung, Geschlecht solle keine Rolle spielen. Das setzte sich schnell durch in die Auffassung, Geschlecht spiele wirklich – z.B. in den Handlungen der Lehrkräfte – keine Rolle. Tatsächlich machte man sich jedoch keine Gedanken mehr über die nach wie vor geltenden Vorstellungen von Weiblichkeit, wurde die „Geschlechtersensibilität", auf deren Basis vorher klare Unterschiede gemacht wurden, nun durch eine „Geschlechtsneutralität" abgelöst, die Unterschiede nicht mehr zur Kenntnis nahm.

Die zweite Frauenbewegung erst machte auf die ‚diskrete Diskriminierung' aufmerksam, darauf, dass die propagierte Gleichheit vor allem eine Anpassung an männliche Maßstäbe war. Leistungen von Frauen wurden abgewertet und ignoriert. Diese Kritik bezog sich auch auf die mittlerweile selbstverständlichen koedukativen Schulen. Mädchen und Frauen kamen in den Schulbüchern gar nicht oder selten vor; Schülerinnen wurden häufiger als ‚soziales Schmiermittel' benutzt, um Schüler handhabbarer zu machen – die Bezeichnung „Schüler" für alle Kinder und Jugendlichen in der Schule ließ differenzierte Wahrnehmungen nicht zu.

Auf solche Probleme aufmerksam zu machen, war das Verdienst der zweiten Frauenbewegung. Ihre Forderungen nach zumindest teilweiser Wiederaufhebung der Koedukation greifen allerdings m.E. zu kurz. Hinsichtlich ihrer Wirkung gibt es wenige Studien, die geprüft haben, ob die Monoedukation tatsächlich positiv ist. International liegt zwar eine Reihe von Studien vor, deren Ergebnisse sind jedoch uneinheitlich. Dennoch wurde die zeitweise Trennung der Geschlechter in einige Schulgesetze der deutschen Bundesländer aufgenommen und wird von einer Reihe von Schulen praktiziert – wobei es keinerlei Überblick darüber gibt, wie viele Schulen in welcher Art und Weise getrennten Unterricht realisieren. Die „Geschlechtersensibilität" besteht nun wiederum darin, Differenzen zwischen Mädchen und Jungen anzunehmen, denen Rechnung getragen werden solle. Aufgehoben werden sollte allerdings die Geschlechterhierarchie – die Leistungen von Frauen sollten vielmehr anerkannt und gewürdigt werden. Neuen Aufschwung hat die Debatte durch die PISA-Studie von 2000 erhalten, die eine wesentlich schlechtere Leseleistung bei den Jungen – konkret einen statistisch signifikanten erheblich schlechteren Mittelwert in allen beteiligten Ländern – ergab. Seitdem geht es darum, vor allem die ‚Benachteiligung' der Jungen in den Blick zu nehmen.

Geschlechtervorstellungen sind in unserer Gesellschaft durchaus bedeutsam: Das Geschlecht eines Menschen ist ein Merkmal, dessen Kenntnis mit zu dem ersten gehört, was wir z.B. bei einem Neugeborenen erfragen und was wir bei einem erwachsenen Gegenüber sofort erkennen müssen (und in der Regel auch tun). Doing gender bedeutet, dafür zu sorgen, dass diese zuordnende Erkenntnis problemlos möglich ist. Zugleich erscheint sie uns natürlich und selbstverständlich. D.h. wir sind uns normalerweise nur zum Teil bewusst darüber, welche Geschlechtervorstellungen unser Handeln steuern. Geschlechtersensibilität bedeutet für mich, sich dessen bewusst zu werden – und gegenzusteuern, wo die Geschlechterstereotype, die dem zugrunde liegen, für die Einzelnen zu einer Einengung werden.

Die Analyse von Bildungsprozessen mit Blick auf Geschlecht soll also helfen, Ungleichheiten zu erkennen. Daraus folgt weder sofort diese Ungleichheiten zu beseitigen, noch sie als Ausdruck natürlicher Differenzen zu sehen und sich an ihnen zu orientieren. Zunächst geht es um den ‚erkennenden Blick' – wobei dieser mit einschließen muss, die Unterschiede innerhalb der Gruppe der Mädchen/Frauen wie innerhalb der Gruppe der Jungen/Männer zu berücksichtigen.

Frieters-Reermann:
Wenn ich Sie richtig verstehe, bewerten Sie die koedukative Schulbildung, wie sie seit den 1970er Jahren verstärkt eingeführt wurde als geschlechtsunsensibel oder sogar geschlechtsignorant, weil geschlechtsspezifische Stereotype, Rollenerwartungen und Dynamiken dabei zu wenig berücksichtigt werden. Sie formulieren vor diesem Hintergrund seit über 20 Jahren den Anspruch einer reflexiven Koedukation. Was genau ist reflexive Koedukation und was ist es nicht?

Faulstich-Wieland:
Die Aufarbeitung der Koedukationsentwicklung und des Standes, die ich 1991 vorgenommen hatte, beinhaltete als Perspektive die „reflexive Koedukation". Dabei ging es mir um den Rückbezug sowohl des koedukativen Unterrichts, wie der getrennten Angebote auf die Geschlechterverhältnisse. Gedacht war dabei vor allem an die unbeabsichtigten Nebenwirkungen getrennten Unterrichts wie jene, dass die Angebote für Mädchen häufig als weniger anspruchsvoll abqualifiziert wurden – insbesondere von den ausgeschlossenen Jungen. Gegen die von

den frauenbewegten Lehrerinnen oder auch Wissenschaftlerinnen propagierte Annahme, getrennte Angebote für Mädchen seien in jedem Fall positiv und hilfreich sollte auf die Probleme hingewiesen werden, die bei einer kritischen Betrachtung erkennbar waren.

Durch meine Mitarbeit in der NRW-Bildungskommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft" beim damaligen Ministerpräsidenten Johannes Rau Anfang der 1990er Jahre wurde die reflexive Koedukation Bestandteil der Vorstellungen von Schule, die in der Denkschrift der Kommission 1995 vorgelegt wurde (Bildungskommission NRW 1995). Da diese Denkschrift lange Zeit viel beachtet wurde, setzte sich der Begriff durch, wurde so eine Art Allgemeingut.

Es gab oder gibt m.E. zwei Formen, die reflexive Koedukation missverständlich umzusetzen. Die erste bestand darin, sie als Forderung danach zu verstehen, Geschlechterverhältnisse immer zu thematisieren. Das mag nahegelegt worden sein durch die ursprüngliche Formulierung: „Reflektiert werden müssen das Geschlechterverhältnis und seine Konstitutionsbedingungen, und zwar sowohl in getrennten Gruppen wie im gemeinsamen Unterricht" (Faulstich-Wieland 1991, S. 165). Ein Projekt von Margret Kraul und Marianne Horstkemper in Rheinland-Pfalz setzte Ende der 1990er Jahre auf eine solche thematische Bearbeitung von Genderthemen in den verschiedenen Schulfächern (Kraul und Horstkemper 1999). Ein nicht unwichtiges Ergebnis dabei war, dass die Schülerinnen und Schüler nach relativ kurzer Zeit ‚übersättigt' waren und keine Lust mehr auf solche Inhalte hatten.

Das zweite Missverständnis – das bis heute häufig zu finden ist – besteht darin, die reflexive Koedukation als Legitimation für getrennte Angebote zu verstehen. Dies mag sicher dadurch begründet sein, dass an keiner Stelle behauptet wurde, solche Angebote seien sinnlos oder falsch, sondern nur eine Skepsis gegen ihre unreflektierte Einführung quasi als Königsweg zur Lösung von Problemen der koedukativen Schule zum Ausdruck gebracht werden sollte.

In der Aufarbeitung der hundertjährigen Koedukationsentwicklung durch Marianne Horstkemper und mich für die Zeitschrift „Ethik und Sozialwissenschaften" (Faulstich-Wieland und Horstkemper 1996) haben wir durch eine Definition für reflexive Koedukation versucht, klar zu machen, was darunter zu verstehen ist:

„Reflexive Koedukation heißt für uns, dass wir alle pädagogischen Gestaltungen daraufhin durchleuchten wollen, ob sie die bestehenden Geschlechterverhältnisse eher stabilisieren, oder ob sie eine kritische Auseinandersetzung und damit ihre Veränderung fördern. Getrennte Gruppen sind dabei keineswegs ausgeschlossen. Ihren Stellenwert erhalten sie jedoch nur dann, wenn eine Stärkung des Selbstbewusstseins von Mädchen und jungen Frauen bzw. eine antisexistische Entwicklung von Jungen tatsächlich erreicht werden. Beides stellt sich aber nicht von selbst her, quasi ‚natürlich' durch das schlichte Zusammensein von nur Mädchen oder nur Jungen. Auf der Seite der Lernenden erscheint uns das Kriterium der Freiwilligkeit sehr hoch zu veranschlagen. Auf der Seite der Lehrenden erfordert die pädagogische Arbeit in solchen Gruppen neben hoher sozialer Sensibilität und didaktischer Kompetenz vor allem eine intensive Auseinandersetzung mit eigenen Rollenvorstellungen und Verhaltensweisen" (ebd., S. 583).

Die beiden Aspekte, die hier angesprochen sind, halte ich nach wie vor für zentral: Die Freiwilligkeit auf Seiten der Lernenden – also keine verordneten Trennungen – und die Genderkompetenz auf Seiten der Lehrenden.

Frieters-Reermann:
Ihr Verständnis von reflexiver Koedukation ist in hohem Maße anschlussfähig an die geschlechts- und genderbezogenen Diskurse und Praktiken im Kontext der internationalen Entwicklungszusammenarbeit. Seit vielen Jahren wird in diesem Kontext ausgehend vom Anspruch des Gendermainstreaming der Versuch unternommen, Entwicklungsprozesse aus einer gendersensiblen Perspektive zu analysieren und zu gestalten. Dadurch soll eine kritische Auseinandersetzung mit geschlechtsbedingten Machtstrukturen und Benachteiligungen und deren Überwindung gefördert werden. Beim Globalen Lernen oder bei der Bildung für nachhaltige Entwicklung hingegen spielt die Kategorie Geschlecht thematisch und didaktisch eine untergeordnete Rolle. Hätten Sie aus der Sicht der gendersensiblen Bildungsforschung eine Idee, woran das liegen könnte? Und wie könnte dieser blinde Fleck aus der Sicht einer reflexiven Koedukation überwunden werden bzw. welche Mindestanforderungen ergeben sich aus der Sicht einer gendersensiblen Bildungsperspektive für das Globale Lernen?

Faulstich-Wieland:
Es fällt mir insofern schwer, diese Frage zu beantworten, als ich „Globales Lernen" vor allem im Kontext der Erwachsenenbildung kenne. Hier gibt es zum Genderthema durchaus Ansätze, nämlich aufzuzeigen, was Bildung überhaupt für die Verbesserung der Situation von Frauen leisten kann (vgl. Faulstich-Wieland 2009). Dabei spielt das Konzept des Empowerment eine zentrale Rolle: Vor allem als Mittel gegen Frauenarmut lassen sich Formen der Erwachsenenbildung einsetzen. Ein Bericht von Mandakini Pant (Pant 2004) aus Indien z.B. zeigt, wie Frauen u.a. mit Hilfe von Bildungsprogrammen zu „change agents" in ihrer Gesellschaft werden konnten:

"Organizing poor women in self-help groups and empowering them with capacities would enhance their competence to access and manage resources, expand their options for sustainable livelihoods and enable them to participate actively in community development" (ebd., S. 3).

Einen zentralen Beginn bildete dabei die Organisation von Frauengruppen, die gemeinsam zu sparen begannen. Ausschlaggebend war darüber hinaus die Vergabe von Kleinkrediten an diese Gruppen. Entscheidend für den Erfolg jedoch waren die Bildungsmaßnahmen, nämlich die Qualifizierung der Frauen in Schlüsselqualifikationen – angefangen von „basic literacy skills" über Bewusstmachungsprozesse für Frauenbelange zu Fähigkeiten für Buchhaltung, Unternehmensführung und politische Beteiligung. Erreicht wurde dies durch eine Vielzahl von Lerngelegenheiten für partizipatorisches, interaktives und inklusives Lernen. So wurden Studienfahrten organisiert, best practice-Projekte besucht, Hands-on-Trainings durchgeführt, ebenso wie Demonstrationsprojekte studiert, Gespräche mit Experten, Praktikern, Regierungspersonen durchgeführt, usw. Diese Lerngelegenheiten erlaubten den Frauen ihren Alltag zu reflektieren sowie Bedürfnisse und Forderungen zu artikulieren. Die Selbsthilfegruppen ermöglichten es den Frauen bald, nicht nur an Veränderungen beteiligt zu

sein, sondern selbst andere Gruppen zu unterstützen. Zudem trugen die Lernerfahrungen dazu bei, den Wert von Bildung auch für die eigenen Kinder, insbesondere die Töchter, höher einzuschätzen. Durch den Erfolg der Selbsthilfegruppen erzielten die Frauen Einkommen und konnten ihren Lebensstil verändern. Sie erlangten so Selbstbewusstsein auch gegenüber den eigenen Ehemännern. Schließlich mischten sie sich ein in kommunale Entwicklungen und trugen so zur Verbesserung der Infrastruktur ihrer Region bei. Pant fasst die Effekte der Erwachsenenbildung als Empowerment folgendermaßen zusammen:

"The learning programme has had a significant impact at three levels of empowerment: power within, power to, and power with. At the power within level, a key impact is the observation that women have developed an awareness of their own potential to fight against poverty. They are confident, sensitive and informed persons. At the power to level, the projects have expanded women's control over their labour, resources and decision-making processes. Access to their own savings, access to networks of women outside their family and access to leadership positions have empowered them. At the power with level, women have intervened collectively in many institutions: family, market (labour and financial), community and local self-governance institutions" (ebd., S. 10 von 12).

Empowerment ist aber nicht nur das Stichwort für Frauenbildung in Ländern mit hoher Frauenarmut. Auch in „westlichen" Ländern kann die Entwicklung von Empowerment-Konzepten in Verbindung mit Aktionsforschung zur Verbesserung von Chancengleichheit dienen (vgl. Heiskanen 2006).

In der Erwachsenenbildung gibt es bereits eine Reihe von Ansätzen für entsprechende Bildungskonzeptionen: Die Stärkung von Selbstorganisation (vgl. Zitzelsberger und Latorre 2007) gehört ebenso dazu wie eine Lebensweltorientierung, die nicht auf Zweigeschlechtlichkeit zielt, sondern Prozesse des doing gender selbst zum Ausgangspunkt nimmt (vgl. Lerch 2007). Analysen von sozialstrukturellen Ungleichheiten sind nötig (vgl. Gouthro 2007), sie sollten in regionale Bildungsnetzwerke einmünden (vgl. Fleige 2007, S. 230). Solche Konzepte erfordern allerdings auf Seiten der Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner selbst entsprechende Genderkompetenzen (vgl. von Felden 2004, Kaschuba 2007) – und das gilt wiederum für alle Lehrkräfte, wenn man globales Lernen auch als Bestandteil von Schule implementiert.

D.h. wir landen bei der Frage, was Mindestanforderungen sein könnten, wieder bei der Genderkompetenz. Und ein Erklärungsansatz, warum im Globalen Lernen und bei nachhaltiger Bildung die Kategorie Geschlecht keine zentrale Rolle spielt, könnte eben darin liegen, dass nicht auf Geschlechterverhältnisse geschaut wird, sondern z.B. die Verwendung von nicht differenzierender Sprache den Blick verstellt. Man müsste vermutlich zunächst eine Genderbrille fordern. Allerdings darf sie nicht dazu führen, die Bedeutung anderer sozialer Kategorien auszublenden. Für den umfassenderen Zusammenhang von Genderfragen, Globalem Lernen und nachhaltiger Bildung kann man zurückgreifen auf ein von Teilnehmerinnen der Konferenz „feministisch regieren" im Oktober 2002 in Wien erarbeitetes feministisches Regierungsprogramm, in dem es heißt:

„Bildung ist nicht orientiert an Defizitreduktion, sondern an der Förderung von Fähigkeiten und Teilnahme. Bildung ist Befähigung zum Sprechen. Sie unterstützt Frauen darin, sich als Person und Trägerin von Meinung zum Vorschein zu bringen. Feministische Bildung beschränkt sich dabei nicht auf die Auseinandersetzung mit der Konstruktion von Geschlecht, sondern nimmt auch rassistische, ‚behinderten'-feindliche, klassizistische, heterosexistische etc. Konstruktionen in den Blick." (Feministisches Regierungsprogramm 2002, S. 10).

Damit können wir wieder auf die Koedukationsdebatte zurückkommen: Es greift zu kurz, wenn ein Genderbezug primär in der Ermöglichung getrennter Lerngelegenheiten oder auch bei koedukativer Gestaltung nur in der Organisationsform gesehen wird. Globales Lernen und nachhaltige Bildung zielt darauf, den Blick auf Geschlechterdimensionen in Macht- und Herrschaftsverhältnissen zu richten und nach der Notwendigkeit und den Möglichkeiten für Empowerment zu fragen. Geschlecht wäre so als ein Aspekt von Diversity zu thematisieren.

Frieters-Reermann:
Ihre Beispiele für eine gelungene Integration der Geschlechterperspektive in Bildungs- und Empowermentprozesse beziehen sich verstärkt auf den Süden und vor allem auf Frauen. Dabei ist es zweifelsohne ein großer Verdienst, dass Akteurinnen in diesem Kontext ausgehend von der Einforderung für mehr politische, ökonomische und soziale Rechte für Frauen, die gesamte Thematik einer gendersensiblen Entwicklungszusammenarbeit vorangetrieben haben. Wie aber lässt sich nun auch die Perspektive der Männer in diese Prozesse integrieren? Wie kann der Weg von einer ursprünglich feministisch verwurzelten Frauenperspektive zu einer wirklichen Genderperspektive gestaltet werden? Wie müssten gendersensible Bildungs- und Empowermentprozesse im Kontext globaler Entwicklungsherausforderungen aussehen, die beide Geschlechter adressiert und integriert?

Faulstich-Wieland:
Nun, Gender Mainstreaming oder die neueren Varianten des Diversity Management betonen ja bereits, dass es darum geht, beide Geschlechter im Blick zu haben und alle Maßnahmen daraufhin zu überprüfen, ob sie einen Genderbias haben, d.h. für Frauen oder für Männer nachteilig sind. Sind sie dies, so sollen sie verändert oder nicht realisiert werden.

Nimmt man die aktuelle Debatte um die vermeintlich neue Benachteiligung von Jungen im Bildungssystem und die sie begleitenden Forderungen, wonach den Jungen mehr Bewegungsräume und mehr Chancen zum Ausleben von Aggressivität zur Verfügung gestellt werden sollten, dann kann man zeigen, dass dieser Diskurs weder von Genderkompetenz getragen ist, noch einem Empowermentansatz folgt. Vielmehr kehrt er zurück zu alten Geschlechterhierarchien und beschwört den Geschlechterkampf. Die internationalen Beispiele aus der Erwachsenenbildung versuchen vor allem eine Stärkung von Frauen, weil deren Rechte oftmals eingeschränkt, auf jeden Fall ihre Wertigkeit als geringer angesehen wird, als die von Männern. Eine solche Situation haben wir im „westlichen" Kontext nicht mehr – wenngleich auch hier keineswegs bereits gleiche Lebensbedingungen realisiert sind, vergleicht man allein die Lohndifferenzen.

Bezieht man die Ansätze auf die Situation von männlichen Jugendlichen, deren Bildungskarrieren problematisch verlaufen, so wäre die analoge Arbeit mit ihnen gerade nicht, sie in ihrer „Männlichkeit" zu stärken, sondern sie in ihrer In-

dividualität anzuerkennen, aber zugleich sie zu fordern: „Fördern durch Fordern“ ist ein wesentliches pädagogisches Prinzip, das in unseren Schulen zu wenig wirklich praktiziert wird. Von Mädchen wird wesentlich eher erwartet, dass sie fleißig und aufmerksam, zumindest aber nicht störend sind. In der Konsequenz erfahren sie massivere Sanktionierungen, wenn sie diesem Geschlechterbild nicht entsprechen (vgl. z.B. unsere ethnografischen Forschungen in einer „gendersensiblen“ Schule: Budde et al. 2008). Jungen wird dagegen viel häufiger ein ‚Geniebonus‘ zugebilligt: Sie seien begabt, aber faul – und dass sie stören, gehört ebenso zum von vielen geteilten Jungenbild. Damit aber werden sie eben nicht angemessen gefordert und entsprechend auch nicht gefördert. Genderkompetenz bei Lehrkräften bedeutet, sich dieser Bilder bewusst zu werden und das eigene Handeln daraufhin zu reflektieren.

Nachhaltig kann ein solches Vorgehen werden, wenn wir uns von der oppositionellen Bestimmung von Geschlecht – was männlich ist, kann nicht weiblich sein und umgekehrt – verabschieden und differente Konzepte für Mädchen wie für Jungen zulassen. Das bedeutet nun nicht, dass damit Geschlecht neutralisiert wäre im Sinne von irrelevant, ein Merkmal, um das man sich nicht mehr kümmern müsste. Eine solche Haltung brächte uns zurück in die 1970er Jahre, als dies bei der Einführung der Koedukation so praktiziert wurde. Vielmehr bedarf es der Gendersensibilität als reflexiver Kategorie – dem Bewusstsein davon, wo Geschlecht als Orientierung in unserer Gesellschaft wichtig ist und wo es zur Einengung von Entwicklungen beiträgt. Ich bezeichne dies als die notwendige Balance zwischen Dramatisierung und Entdramatisierung von Geschlecht: Dramatisierend müssen wir bei der Analyse von Beeinträchtigungen vorgehen, die durch gesellschaftlich geteilte Annahmen darüber, was ‚genderadäquat‘ ist, hergestellt werden. Entdramatisierend sollten wir jedoch agieren bei den Versuchen, die Einengungen aufzuheben, weil wir damit zugleich die ‚Adäquatheit‘ erweitern. Um das am Beispiel aus dem aktuellen Diskurs um die ‚armen Jungen‘ zu verdeutlichen: Wie bereits zu Beginn unseres Gesprächs gesagt, weiß man seit PISA 2000, dass die durchschnittliche Leseleistung von Jungen signifikant schlechter ist als die von Mädchen. Erklärungs- bzw. Handlungsmuster, die Leseunlust nun mit Männlichkeit in Verbindung bringen, geraten aber immer wieder in paradoxe Situationen, wenn sie diese dramatisierend überwinden wollen: Lobt man einen lesenden Jungen unter Bezugnahme auf sein Geschlecht („toll dass du als Junge so ein Buch liest“), dann vermittelt man ihm zugleich, dass er kein ‚normaler‘ Junge, sondern ein ungewöhnlicher ist. Für manche ist das erstrebenswert, für viele vermutlich eher nicht. Entdramatisierend könnte man die Lesefreude steigern, indem man z.B. ein breites Spektrum an Lesemöglichkeiten bietet und die Sinnhaftigkeit des zu Lesenden steigert. Dieses Ziel – Verbreiterung der Methoden und Angebote ebenso wie Steigerung von Sinnhaftigkeit – gilt m.E. für alle Maßnahmen und würde sie sowohl nachhaltig wie gendergerecht machen.

Frieters-Reermann:

Das von Ihnen skizzierte Spannungsfeld von Dramatisierung und Entdramatisierung der Kategorie Geschlecht in Erziehungs- und Bildungskontexten eröffnet zahlreiche Parallelen zu entwicklungspolitischen Diskursen. Letztlich hat erst die Dramatisierung der Geschlechterthematik dazu geführt, dass geschlechtsspezifische Machtverhältnisse und Ungerechtigkeiten wahrgenommen und offengelegt wurden. Und trotz dieser Erfolge wird oftmals der Vorwurf erhoben, dass diese Thematisierung und Dramatisierung weiblicher Lebenslagen einseitig erfolgte und Frauen in ihren Opferrollen zementierte. Zugespitzt ausgedrückt: Erst die differenzierte geschlechtsbezogene Analyse von Macht- und Ressourcenverteilung hat zu einer Dramatisierung der Kategorie Geschlecht geführt, die auch durch den Versuch ausgewogener genderbezogener Ansätze kaum zu durchbrechen zu sein scheint. Gendermainstreaming wird, so scheint mir, in der Praxis oftmals mit Frauenförderung gleichgesetzt. Dadurch impliziert hier eine Thematisierung des Geschlechtskontextes eine kontinuierliche Dramatisierung. Wie kann hier eine Entdramatisierung der Geschlechtsthematik aussehen? Und impliziert diese Entdramatisierung nicht eine Nichtthematisierung von Geschlecht?

Abschließend von daher die Frage in Bezug auf Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung: Wäre es aus Ihrer Sicht die Vision einer gendersensiblen Bildung für nachhaltige Entwicklung darauf hinzuarbeiten, die Kategorie Geschlecht überflüssig zu machen? Oder anders formuliert: Ist das langfristige Ziel einer auf globale Entwicklung und Geschlechtergerechtigkeit bezogenen Pädagogik dazu beizutragen, dass die Geschlechterperspektive obsolet wird?

Faulstich-Wieland:

Sie sehen durchaus richtig, dass es sich beim Verhältnis von Dramatisierung und Entdramatisierung um eine komplexe Angelegenheit handelt. Zum einen muss man die Dramatisierung historisch sehen: Es war ganz offensichtlich notwendig, auf Benachteiligungen von Frauen aufmerksam zu machen und durch Frauenförderung Zielmarken zu bestimmen, die eine Veränderung der Verhältnisse erzwingen. Anfangs ging das auch theoretisch mit Differenzannahmen einher, nämlich mit der Annahme, Frauen seien ganz anders als Männer und brächten infolgedessen auch andere Werte, andere Verhaltensweisen z.B. in die Erwerbstätigkeit ein. Ziel vieler Feministinnen war es dabei, die Geschlechterhierarchie aufzuheben und die Gleichwertigkeit beider Geschlechter zu betonen. Mit der gendertheoretischen Weiterentwicklung wurde klar, dass solche Differenzannahmen wissenschaftlich nicht haltbar sind. Die Frauenpolitik geriet deshalb in eine schwierige Lage: Theoretisch taugte die Kategorie Frau nicht, gleichstellungspolitisch war es aber notwendig, sich auf Frauen zu beziehen. Regine Gildemeister und Angelika Wetterer haben bereits 1992 (Gildemeister und Wetterer 1992) auf diese Paradoxien der Frauenförderung hingewiesen. Gudrun-Axeli Knapp (Knapp 2004, erstmals erschienen 1997) hat dann die je unterschiedlichen Dilemmata gendertheoretischer Zugänge für die Frauenförderung erweitert:

Beim Differenz-Dilemma wird durch „die ständige diskursive Dramatisierung der Geschlechterdifferenz ... das bipolare Koordinatensystem ‚männlich‘/‚weiblich‘ fortgeschrieben, anstatt es in seiner Wirksamkeit außer Kraft zu setzen oder zu ‚dekonstruieren‘“ (ebd., S. 154). Das Gleichheits-Dilemma wiederum „besteht darin, dass die Gleichbehandlung von Ungleichem Ungleichheit fortschreibt: Gleichheit vor dem Gesetz garantiert nicht Gleichheit nach dem Gesetz.“ (ebd.) Aber auch die Dekonstruktion – in meiner Terminologie die Entdramati-

sierung – ergibt für sich ein Dilemma: „Radikal dekonstruktivistische Politik greift den Rahmen an, in dem überhaupt noch verallgemeinernde Aussagen über ‚Frauen' und frauentypische Problemlagen und Konfliktkonstellationen gemacht werden können" (ebd., S. 155).

Angelika Wetterer zeigt deshalb für die Gleichstellungspolitik auf, dass eine Kombination der theoretischen Konzepte – und d.h. wiederum die Balance zwischen der Dramatisierung und der Entdramatisierung mit dem Ziel der Gleichheit – notwendig ist:

- „Gleichheit bezieht sich auf die rechtliche Ebene, sie ist zu verstehen als Gleichstellung und Gleichbehandlung von Frauen und Männern im Sinne des Verbots der direkten oder mittelbaren Diskriminierung von Personen allein aufgrund ihrer Geschlechtszugehörigkeit.
- Differenz bezieht sich auf die strukturelle Ebene, auf die in unserer Gesellschaft strukturell angelegte Ungleichheit der Geschlechter. Differenz meint also gerade nicht geschlechtsspezifisch möglicherweise unterschiedliche Fähigkeiten, Orientierungen und Präferenzen. Sie meint gerade nicht die Potenziale von Frauen und Männern, von denen zuvor so oft die Rede war. Sie zielt vielmehr auf das Geschlechterverhältnis als sozialen Strukturzusammenhang, der die Lebenssituation von Frauen und Männern nach wie vor präformiert und sie überhaupt erst zu Verschiedenen und zu Ungleichen macht. Diese Ungleichheit produzierenden Strukturen gilt es zu verändern, statt deren Effekte zum Ausgangspunkt politischen Handelns zu machen und sie so erneut festzuschreiben.
- Dekonstruktion schließlich bezieht sich auf eine diskursive Ebene, sie fungiert als Korrektiv und kritisches Potenzial, um polarisierende Eigenschaftszuschreibungen nach dem Muster ‚weiblich-männlich' zu delegitimieren, ja sie überhaupt aufzuspüren und der Kritik zugänglich zu machen. Als Korrektiv ist die dekonstruktivistische Perspektive vor allem dort wichtig, wo strukturelle Ungleichheitslagen unter der Hand transformiert werden in das, was Knapp als ‚Vereigenschaftung von Geschlechterdifferenz' bezeichnet." (Wetterer 2003, S. 18 f.)

Diese Unterscheidung zeigt, dass die Entdramatisierung keine Nichtthematisierung bedeutet, sondern einen reflexiven Umgang mit der Genderfrage. Solange die Zweigeschlechtlichkeit in unserer Gesellschaft eine so hohe Bedeutung hat, bedarf es dieses reflexiven Umgangs, wird Geschlecht nicht obsolet. In Bezug auf die Perspektive könnte ich mir das allerdings durchaus vorstellen. In verschiedenen Vorträgen zur Koedukation habe ich versucht, diese Perspektive aufzumachen (vgl. auch Faulstich-Wieland 2011). Ausgangspunkt dabei ist die Frage nach der Bedeutung, die man der Entwicklung einer geschlechtlichen Identität zumisst: Wenn man von wesensmäßigen und/oder natürlichen Differenzen zwischen den Geschlechtern ausgeht, dann bedeutet Identität die Identifikation und Annahme dessen, was dem eigenen Geschlecht zugehörig ist. Für Frauen war und ist dies nach wie vor die Annahme von Mütterlichkeit mit den unterstellten Fähigkeiten zur Empathie, Bindung und Sorge. Für Männer ist das – folgt man z.B. Klaus Hurrelmann in seinen vielen Interviews – vor allem die Aggressivität und die daraus entstehenden Bedürfnisse nach Freiraum sowohl im Blick auf Ungebundenheit wie auf Nichteingeengtheit, auf genügend Territorien, damit auch auf Macht.

Wenn man jedoch von der sozialen Konstruktion von Geschlecht ausgeht, dann stellt sich die Frage nach der geschlechtlichen Identität anders. Sie könnte ähnlich wie Nationalität, aber auch wie Augenfarbe ein Merkmal sein, das zu mir gehört, das aber nicht omnirelevant ist. Es wäre ein undoing gender oder degendering notwendig in allen Aspekten, die nicht ans Geschlecht gebunden sein müssen. Das gilt für die schulischen Fächer, für den Erwerb von Wissen und Können m.E. durchgehend. Es gibt keine weibliche Mathematik und auch keine männliche Technik. Es gibt selbstverständlich unterschiedliche Erfahrungen, abhängig von sozialem Milieu und konkretem Alltag. Diese begrenzen unsere Handlungsspielräume und damit auch unser Wissen und unsere Fähigkeiten. Genderforschungen in der Stadt- und Regionalplanung haben ebenso wie Aktivitäten von Behinderten deutlich gemacht, dass es in der Regel fehlende eigene Erfahrungen – z.B. mit Kinderwagen oder mit Rollstuhl – sind, die naheliegende Dinge – wie Fahrstühle oder abgesenkte Bürgersteige – übersehen lassen. Bei der Realisierung von Barrierefreiheit für Behinderte haben wir kein Problem damit, dies losgelöst vom Geschlecht zu denken. Bei den Lebenswelten von Frauen oder Männern gehen wir leicht immer noch von Genderzuschreibungen aus – übersehen dabei, dass sich diese Lebenswelten annähern und zugleich über die Geschlechtergrenzen hinweg differenzieren.

Undoing gender konkret zu denken, heißt vermutlich es immer mit einem anderen doing zu verbinden: doing student, doing adolescent, doing family. Das Konzept scheint tragfähig zu sein für vielfältige soziale Zusammenhänge. Dabei sind die verschiedenen Doings durchaus mehr oder weniger mit Geschlecht verbunden. Die große Frage ist deshalb tatsächlich, welche Rolle Geschlecht als Differenzkategorie überhaupt noch spielen soll.

Pierre Bourdieu verweist in seiner Studie zur „männlichen Herrschaft" auf die Liebe als mögliche Aufhebung der symbolischen Gewalt (Bourdieu und Bolder 2005, S. 186 ff.).

„Auf der Aussetzung des Kampfes um die symbolische Macht basierend, den das Streben nach Anerkennung und die mit ihm einhergehende Verlockung zu herrschen hervorrufen, vermag die gegenseitige Anerkennung, durch die ein jeder sich in einem anderen wiedererkennt, den er selbst als einen solchen anerkennt und der ihn seinerseits als einen solchen anerkennt, in ihrer vollkommenen Reflexivität über die Alternative von Egoismus und Altruismus, ja die Subjekt-Objekt-Differenz hinauszuführen, und zwar bis zu einem Zustand der Verschmelzung und des Einsseins, wie er oft in Metaphern, die denen der Mystik nahe sind, dargestellt wird, wo zwei Wesen ‚sich einem im anderen verlieren', ohne sich zu verlieren. Wenn es sich von der Instabilität und Unsicherheit losreißt, wie sie für die Dialektik der Ehre kennzeichnend sind, die trotz einer postulierten Gleichheit stets dem herrschsüchtigen Aufwallen des Sichüberbietens ausgesetzt ist, kann das liebende Subjekt die Anerkennung nur von einem anderen Subjekt erhalten, das sich aber, wie es selbst, der Intention zu herrschen enthält.

Gegenseitige Anerkennung, Austausch von Rechtfertigungen und Sinngebungen des Daseins, wechselseitige Vertrauensbekundungen sind ebenso viele Zeichen einer vollkommenen

Reziprozität. Sie ist es, die dem Kreis, in den die liebende Dyade, diese elementare soziale Einheit, unteilbar und mit einer machtvollen symbolischen Autarkie ausgestattet, sich einschließt, die Kraft verleiht, siegreich mit all den Weihen zu rivalisieren, die man für gewöhnlich von den Institutionen und Riten der ‚Gesellschaft', diesem weltlichen Substitut Gottes, erwartet" (ebd. S. 191 f.).
Ulla Bock äußert in ihrer Rezension seiner Veröffentlichung den Verdacht, „dass diese persönlichen Gedanken, aus einem Augenblick der ‚Verzauberung' geboren, seinen eigenen theoretischen Einsichten kaum länger standhalten können als eben diesen einen Augenblick" (Bock 2005, S. 4).

Dennoch finde ich sie bedenkenswert. Zeigen sie doch zum einen die Relevanz von gegenseitiger Anerkennung auf, die pädagogisches Handeln leiten sollte. Zum anderen könnten sie als eine Antwort gelesen werden auf die Frage nach der Rolle, die dem Geschlecht zukommen sollte. Geschlecht bliebe relevant, wenn es um sexuelles Begehren geht. Darüber hinaus müsste man Geschlecht irrelevant werden lassen. Enthalten wir uns der Bezugnahme auf Geschlecht, wo sie nicht notwendig ist! Zweifellos sind wir weit von einem solchen Zustand entfernt, aber ich finde es bedenkenswert, zu überlegen, ob das überhaupt die Richtung ist, in die es gehen sollte.

Gerade unter dem Blickwinkel der globalen Entwicklung müssen wir uns sicher noch lange mit den Dilemmata der Gleichstellungspolitik auseinandersetzen, weil die Machtverhältnisse noch keineswegs Gleichheit gewährleisten. Insofern wird als Konsequenz vor allem Genderkompetenz bei allen Akteur/inn/en benötigt – die zu jeweils angemessenen Maßnahmen befähigen sollte.

Frieters-Reermann:
Liebe Frau Faulstich-Wieland, Vielen herzlichen Dank für das interessante und tiefgehende Gespräch!

Das Gespräch zwischen Frau Faulstich-Wieland und Herrn Frieters-Reermann erfolgte als E-Mail-Korrespondenz zwischen Februar und Mai 2011.

Literatur

Feministisches Regierungsprogramm (2002). Wien.

Bildungskommission NRW (1995): Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft" beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied: Luchterhand.

Bock, U. (2005): Gegen eine Mystifizierung von Herrschaftsverhältnissen. In: querelles-net (16). Online im Internet unter http://www.querelles-net.de/index.php/qn/article/view/351/359.

Bourdieu, P./Bolder, J. (2005): Die männliche Herrschaft. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Budde, J./Scholand, B./Faulstich-Wieland, H. (2008): Geschlechtergerechtigkeit in der Schule. Eine Studie zu Chancen, Blockaden und Perspektiven einer gendersensiblen Schulkultur. 1. Aufl. Weinheim: Juventa (Veröffentlichungen der Max-Träger-Stiftung, 44).

Faulstich-Wieland, H. (1991): Koedukation – Enttäuschte Hoffnungen? Darmstadt: Wiss. Buchges.

Faulstich-Wieland, H. (2009): Frauenbildung/ Gender Mainstreaming. In: Tippelt, R./von Hippel, A. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung, Weiterbildung. 3., überarb. und erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften, S. 841–854.

Faulstich-Wieland, H. (2011): Koedukation – Monoedukation. In: Faulstich-Wieland, H. (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet: Geschlechterforschung. Weinheim und München: Juventa.

Faulstich-Wieland, H./Horstkemper, M. (1996): 100 Jahre Koedukationsdebatte – und keine Ende. Hauptartikel und Replik. In: Ethik und Sozialwissenschaften (7), S. 509–520, 578–585.

Felden, H. von (2004): Von der Frauenbildung über das Gender Mainstreaming zur Genderkompetenz. Geschlecht als Kategorie in der Erwachsenenbildung. In: Report 27, 2004 (3), S. 40–47.

Fleige, M. (2007): Veränderungen des Geschlechterverhältnisses in der Weiterbildung in Deutschland. Weiterbildungsbeteiligung und Angebotsentwicklung 1980–2003. In: HBV 57 (3), S. 221–231.

Gildemeister, R./Wetterer, A. (1992): Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In: Knapp, G-A./Wetterer, A. (Hg.): Traditionen Brüche. Entwicklungen feministischer Theorie. Freiburg/Breisgau: Kore, S. 201–254.

Gouthro, P. A. (2007): Active and inclusive citizenship for women: democratic considerations for fostering lifelong education. In: International Journal of Lifelong Education 26 (2), S. 143–154.

Heiskanen, T. (2006): Gender issues in action research: implications for adult education. In: International Journal of Lifelong Education 25 (5), S. 519–533.

Kaschuba, G. (2007): Gender-Qualifizierung für die Praxis der Erwachsenenbildung. In: HBV 57 (3), S. 263–271.

Knapp, G.-A. (2004): Gleichheit, Differenz, Dekonstruktion: Vom Nutzen theoretischer Ansätze der Frauen- und Geschlechterforschung für die Praxis. In: Krell, G. (Hg.): Chancengleichheit durch Personalpolitik. Gleichstellung von Frauen und Männern in Unternehmen und Verwaltungen; rechtliche Regelungen – Problemanalysen – Lösungen. Wiesbaden. Gabler, S. 151–159.

Kraul, M./Horstkemper, M. (1999): Reflexive Koedukation in der Schule. Evaluation eines Modellversuchs zur Veränderung von Unterricht und Schulkultur. Mainz: v. Hase&Koehler Verlag.

Lerch, S. (2007): Frauenbildung als lebensweltorientierter Ansatz der Erwachsenenbildung. In: HBV 57 (3), S. 256–262.

Pant, M. (2004): Adult Education and Livelihood: Women as Agents of Change. In: Adult education and development, 2004 (63). S. 121–144.

Wetterer, A. (2003): Gender Mainstreaming & Managing Diversity. Rhetorische Modernisierung oder Paradigmenwechsel in der Gleichstellungspolitik? In: die hochschule, 2003 (2). S.6–27.

Zitzelsberger, O./Latorre, P. (2007): Migrantische Selbstorganisation von Frauen und ihr Beitrag zur Erwachsenenbildung. In: HBV 57 (3), S. 272–278.

Dr. Norbert Frieters-Reermann

ist Erziehungswissenschaftler und Professor für Fachwissenschaft Soziale Arbeit an der katholischen Hochschule NRW. Nebenberuflich ist er als Gutachter, Trainer und Berater im Kontext ziviler Konfliktbearbeitung und Entwicklungszusammenarbeit tätig. Weitere Arbeits- und Forschungsschwerpunkte beziehen sich auf Friedenspädagogik, Intergenerationelles Lernen, die Kategorie Geschlecht in Konfliktkontexten und Globales Lernen.

Prof.in Dr.in Hannelore Faulstich-Wieland

Dipl. Psych., Promotion in Sozialwissenschaften, 1. Staatsexamen als Lehrerin, Habilitation in Erziehungswissenschaften. Seit 1997 Universitätsprofessorin für Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg. Arbeitsschwerpunkte: Koedukation, Geschlechterforschung, Sozialisation. Aktuelles Forschungsprojekt: Gelingensbedingungen und Barrieren pädagogischer Interventionen zur Förderung des Interesses junger Frauen an MINT-Berufen in schulischen Berufsorientierungsprojekten (4/2011–3/2012).

Markéta von Hagen/Johanna Willems

Gender – Schlüsselthema für Entwicklung sowie Bildung für Nachhaltige Entwicklung

Zusammenfassung:
Gleichberechtigung der Geschlechter ist international als Schlüssel für Nachhaltige Entwicklung anerkannt. Die internationale und deutsche Entwicklungszusammenarbeit hat zum Ziel, Frauen und Männer gleichermaßen am Entwicklungsprozess zu beteiligen und profitieren zu lassen. Die Integration des Gender-Ansatzes bedeutet, dass Entwicklungsmaßnahmen die Geschlechterverhältnisse berücksichtigen und versuchen diese im Sinne der Gleichberechtigung zu beeinflussen. Der Gender-Ansatz ist einerseits als Inhalt, andererseits als Ansatz ebenfalls für eine Bildung für Nachhaltige Entwicklung relevant.

Schlüsselwörter: *Geschlechterforschung, Gender-Ansätze, geschlechtergerechte Bildung*

Abstract:
Gender equality is acknowledged internationally as a key factor for sustainable development. International and German development cooperation therefore aim at equal participation of and benefits for women and men in development processes. The integration of a gender approach implies considering gender relations and transforming them in order to increase gender equality. The gender approach is relevant for education for sustainable development both in terms of content and as an approach.

Keywords: *gender studies, gender based approaches, gender-concious education*

Historie – Gender in der internationalen und deutschen Entwicklungszusammenarbeit

Die Anerkennung, dass Geschlechterverhältnisse Einfluss auf Entwicklung haben sowie die darauf basierende Strategie des Gender Mainstreaming, sind Ergebnis einer Vielzahl von internationalen Konferenzen sowie Diskussions- und Aushandlungsprozessen.

Das Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung gegen Frauen von 1979 (Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women – CEDAW) stellt die erste rechtsverbindliche Grundlage von Gleichstellung auf internationaler und nationaler Ebene dar.

> Gender Mainstreaming ist eine Strategie zur Durchsetzung der Gleichstellung der Geschlechter. Ziel sind positive Wirkungen und erweiterte Handlungsspielräume für beide Geschlechter. Gender Mainstreaming setzt also bei den Geschlechterverhältnissen an und bezieht deshalb auch gezielt Männer mit ein. Gender Mainstreaming bedeutet, die Geschlechterperspektive und geschlechtsspezifische Realitäten, in Strategien, Politiken, Projekten und Organisationen wirkungsvoll zu berücksichtigen und zu integrieren. Dies umfasst alle Phasen, also die zugrundeliegenden Analysen, Planung, Durchführung sowie Monitoring und Evaluierung. Dies beinhaltet, die möglichen (Aus-)Wirkungen von Politiken und Maßnahmen auf bestehende Lebenssituationen von Frauen und Männern systematisch und regelmäßig zu analysieren und zu berücksichtigen.

Gender Mainstreaming muss als gleichstellungspolitisches Konzept seit der Aktionsplattform von Peking von 1995 sowie der Ratifizierung des Amsterdamer Vertrages von 1997 in allen staatlichen Institutionen und allen Maßnahmen der deutschen staatlichen Entwicklungszusammenarbeit verankert werden. Dies spiegelt sich in dem vom Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) 1997 vorgelegten und 2001 überarbeiteten Gleichberechtigungskonzept wider.

Auch in den Millenniumsentwicklungszielen wird als explizites Ziel drei „Gleichberechtigung der Geschlechter und Stärkung der Rechte von Frauen" formuliert. Gleichberechtigung der Geschlechter ist darüber hinaus als Schlüsselfaktor für die Erreichung der weiteren sieben Ziele anerkannt (vgl. GTZ 2009, S. 6). Die bis 2015 zu erreichenden Millenniumsentwicklungsziele basieren auf der Millenniumserklärung der Vereinten Nationen von 2000.

Etliche weitere internationale Resolutionen und Papiere zielen ebenfalls auf die Gleichberechtigung der Geschlechter ab. Dazu gehören u.a. die Resolution 1325 (Frauen, Frieden und Sicherheit, 2000), die Resolution 1820 (Vergewaltigung als Kriegsverbrechen, 2008), die Accra Aktionsagenda (Systematische Vet ankerung der Gleichberechtigung in der Entwicklungszusammenarbeit, 2008) und die Doha Runde („Capacity Development" und Finanzierung für Gleichstellung von Männern und Frauen, 2008).

Die Messung von Fortschritten ist auch für die Umsetzung des Gender-Ansatzes und der daraus resultierenden Ergebnisse wichtig. Mit dem menschlichen Entwicklungsbericht 2010 (Human

Development Report) wurde ein neuer zusammengesetzter Index für geschlechtsspezifische Ungleichheit (Gender Inequality Index – GII) eingeführt, der den bisherigen Gender Entwicklungsindex (Gender Development Index) ersetzt. Der neue Index soll Aufschluss bringen über die negative Wirkung von sozialen und ökonomischen Unterschieden zwischen Männern und Frauen auf die menschliche Entwicklung, und erweitert den Entwicklungsbericht so um diese wichtige Dimension. Der Index misst die Ungleichheit der Ergebnisse von Männern und Frauen in den Dimensionen Reproduktive Gesundheit, „Empowerment" und Arbeitsmarkt. Er wird durch insgesamt fünf Indikatoren abgebildet.

Trotz etlicher Limitierungen durch die Indikatoren, die nicht alle Dimensionen abdecken (z.B. reflektiert die Repräsentanz von Frauen auf Parlamentsebene keine Aussage über die lokale Ebene), unterstreicht diese Erweiterung, wie relevant Gleichberechtigung der Geschlechter als Faktor für Entwicklung ist. Ferner verdeutlicht er und weitere neu eingeführte Indizes, dass verstärkt nach umfassenden und verbindlichen Messgrößen gesucht wird.

Umsetzung des Gender-Ansatzes in der deutschen staatlichen Entwicklungszusammenarbeit

Im Gleichberechtigungskonzept von 2001 ist die Berücksichtigung des Gender-Ansatzes für die Durchführungsorganisationen der technischen und finanziellen Zusammenarbeit (Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit GmbH – GIZ, Kreditanstalt für Wiederaufbau – KfW) verbindlich festgelegt. Gender und Gender Mainstreaming sollen entsprechend in der Umsetzung von entwicklungspolitischen Vorhaben berücksichtigt werden, um Gleichberechtigung und gleichzeitig die Nachhaltigkeit von Entwicklungsmaßnahmen zu stärken.

Die deutsche staatliche Entwicklungszusammenarbeit verfolgt in ihren Maßnahmen mit dem Gender-Ansatz eine Doppelstrategie: Es gibt Vorhaben, die bei der Veränderung der Geschlechterverhältnisse ansetzen (Gender Mainstreaming) und solche, die der Förderung einer benachteiligten Gruppe, d.h. in der Regel Frauen, dienen. Die gezielte Förderung von Frauen heißt jedoch nicht, dass ausschließlich Frauen bedacht und einbezogen werden. In allen Maßnahmen, auch bei direkter Frauenförderung, sollen Männer als wichtige Akteure für Veränderung einbezogen werden.

Eine Kennung für die Gleichberechtigung der Geschlechter (GG)

Der Entwicklungsausschuss (Development Assistance Committee – DAC) der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (Organisation for Economic Cooperation and Development – OECD) hat 1997 Kennungen (gender policy markers) entwickelt, die Auskunft darüber geben, inwieweit und in welcher Ausprägung die Gleichberechtigung der Geschlechter und die Förderung von Frauenrechten Ziel einer Maßnahme ist. Die deutsche staatliche Entwicklungszusammenarbeit wendet diese Kennung an und berichtet diesbezüglich an das DAC. Die Einordnung ermöglicht den direkten Vergleich der einzelnen Geber untereinander bezüglich der Förderung von Gleichberechtigung und Frauenrechten in Entwicklungsmaßnahmen. Gleichzeitig liefern die Daten wichtige Informationen für die politische Steuerung.

Beide Säulen der deutschen staatlichen Entwicklungszusammenarbeit, die technische und die finanzielle Zusammenarbeit, klassifizieren ihre Programme und Maßnahmen entsprechend bereits in der Erhebungs- und Planungsphase als:

GG 2: Gleichberechtigung der Geschlechter ist das Hauptziel der Entwicklungsmaßnahme, d.h. entscheidend für die Durchführung.

GG 1: Gleichberechtigung der Geschlechter ist ein wichtiges Nebenziel der Maßnahme, d.h. ein wichtiges Ziel, aber nicht ausschlaggebend für die Durchführung.

GG 0: Gleichberechtigung der Geschlechter ist kein Ziel der Maßnahme (vgl. BMZ 2010, S. 4 ff.).

Die Organisationen haben Mechanismen zur Überprüfung der Einstufungen und damit verbundener Indikatoren als Teil der Qualitätskontrolle bei der Planung von Maßnahmen eingeführt. Der genannten Doppelstrategie folgend können als GG-2 klassifizierte Vorhaben sowohl Gender Mainstreaming verfolgen, als auch die gezielte Förderung von Frauen oder Männern verfolgen. Maßnahmen mit der Kennung 0, also keinerlei Zielsetzung und Wirkung auf Gleichberechtigung, werden in der Praxis nur noch in Ausnahmefällen genehmigt. Hier spiegelt sich die Annahme wider, dass es keine geschlechtsneutrale Wirklichkeit gibt und deshalb auch alle Maßnahmen direkt oder indirekt Einfluss auf Geschlechterverhältnisse nehmen.

Die G-Kennung ist für die Organisationen der deutschen staatlichen Entwicklungszusammenarbeit verbindlich. Auch die in Entwicklungsländern aktiven deutschen Nichtregierungs- und kirchlichen Organisationen unterstützen aktiv die Förderung der Gleichberechtigung der Geschlechter, den gleichen Zugang zu Rechten, Bildung, Ressourcen, Beteiligung und Macht in ihren Maßnahmen. Viele von ihnen verfolgen ebenfalls die Doppelstrategie von Gender Mainstreaming und direkter Frauenförderung. Die verschiedenen Strategie- und Informationspapiere, die über die Organisationen zugänglich sind, dokumentieren die gewählten Ansätze und Strategien.

Der Gender-Ansatz – die konkrete Umsetzung

Den Gender-Ansatz in Entwicklungsmaßnahmen zu integrieren, bedeutet, in der Planung, Durchführung, beim Monitoring und der Evaluierung zwei grundlegenden Fragen nachzugehen:

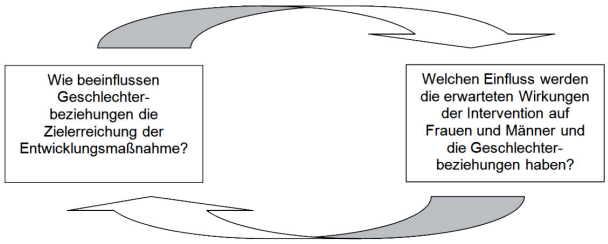

Abb: 1 Quelle: eigene Darstellung

Um diese Fragen zu beantworten, bedarf es sowohl fundierter Genderanalysen, die schon in den Planungsprozess einfließen sollten, als auch entsprechend geschlechtsdifferenzierter oder geschlechtsspezifischer Erfolgsindikatoren für das Monitoring und die Evaluierung von entwicklungspolitischen Maßnahmen. Solche Indikatoren sind auch für die bereits genannte Vergabe der GG-Kennungen grundlegend.

Das Gender-Spektrum in Projektansätzen

Die Art und Weise, wie Gendernormen und -rollen in der Planung, Durchführung und Evaluierung von Entwicklungsmaßnahmen berücksichtigt werden – oder auch nicht – lässt sich an einem Kontinuum illustrieren. Dieses reicht von gendernegativen oder -ausbeuterischen Ansätzen bis zu gendertransformativen Ansätzen. Das Kontinuum zeigt, dass die Übergänge zwischen den einzelnen Ansätzen fließend sind. Oft kommen in einzelnen Entwicklungsprojekten auch mehrere Ansätze zum Tragen. Grundsätzlich ermöglicht die Analyse, wo Maßnahmen in dem Spektrum zu verorten sind – beispielsweise im Rahmen des Monitorings – eine Gegensteuerung und Anpassung. Das Gender-Kontinuum wird damit zum Steuerungsinstrument für die Förderung der Gleichberechtigung in Entwicklungsmaßnahmen.

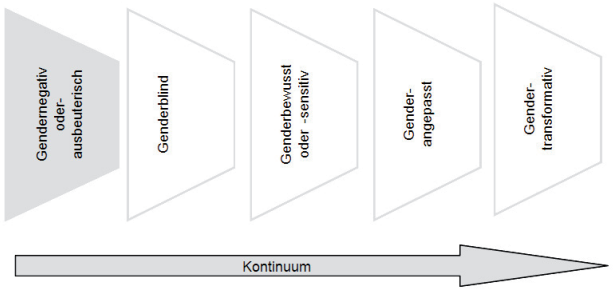

Abb: 2 Quelle: eigene Darstellung

Gendernegative oder -ausbeuterische Ansätze greifen bewusst oder unbewusst auf bestehende Geschlechterdiskriminierungen zurück und verstärken diese – meist zu Lasten von Frauen. Dies kann beispielsweise der Fall sein, wenn die Mehrfachbelastung von Frauen durch die Pflege kranker Angehöriger bei der HIV/AIDS-Bekämpfung noch verstärkt wird. Auf Bildung übertragen kann dies bedeuten, die ‚braven Mädchen' zu nutzen und ihre Angepasstheit zu verstärken, um die ‚wilden Jungen' im Klassenzimmer zu ‚zähmen'. Solche Ansätze widersprechen den Grundsätzen der Entwicklungspolitik im Sinne von „do no harm" und internationalen Menschenrechtsstandards und werden langfristig nicht nachhaltig sein.

Genderblinde Ansätze stehen für Interventionen, denen keine Genderanalyse zugrunde liegt und die ungleiche Machtverhältnisse und die spezifischen Rollen und Bedürfnisse von Frauen und Männern und ihren Zusammenhang zu den gesetzten Entwicklungszielen nicht berücksichtigen. Solche Ansätze laufen Gefahr, negative Folgen für die Geschlechterverhältnisse zu haben, weil diese nicht systematisch berücksichtigt werden. Bezogen auf Bildung kann dies beispielsweise bedeuten, dass geschlechtstypische Vorlieben für bestimmte Schulfächer durch unreflektiertes Verhalten von Lehrkräften noch verstärkt werden anstatt Vielfalt zu fördern.

Genderbewusste oder -sensitive Interventionen analysieren und adressieren die heterogenen Bedürfnisse unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen und die möglichen Wirkungen der Maßnahme auf diese in allen Phasen des Projektzyklus. Bestehende Geschlechterrollen werden jedoch nicht zielgerichtet hinterfragt oder beeinflusst.

Genderangepasste Maßnahmen berücksichtigen Geschlechternormen und -ungleichheiten und versuchen diese zu kompensieren – ohne die Normen oder die dahinterliegenden strukturellen Probleme aktiv zu verändern. Damit wird häufig die Chance vertan, langfristig zur Gleichberechtigung der Geschlechter beizutragen. Gleichzeitig können solche Ansätze gerade in Gesellschaften, in denen die Ungleichheit der Geschlechter und bestehende Diskriminierungen sehr tief verankert sind, für eine erste Sensibilisierung bezüglich des Themas sorgen.

Gendertransformative Ansätze gehen über die oben beschriebenen Ansätze hinaus. Diese haben das Ziel, Geschlechterverhältnisse zu hinterfragen und zu verändern und Handlungsspielräume für Frauen und Männer, Mädchen und Jungen zu erweitern. Gendertransformative Ansätze fördern die kritische Auseinandersetzung mit Genderstereotypen und der ungleichen Verteilung von Macht und Ressourcen.

Ein Beispiel für eine gendertransformative Maßnahme ist die Arbeit eines Projektes der GIZ zu Berufsbildung in Ägypten, das Vielfalt gezielt fördert. Junge Frauen in Ägypten sind überproportional von Arbeitslosigkeit und prekären Arbeitsverhältnissen betroffen. Darüber hinaus sind sie bezüglich Arbeits- und Familienleben divergierenden Rollenerwartungen ausgesetzt. Die Initiative Ägypten bei der Arbeit umfasst Training, eine Website, Ausstellungen sowie öffentliche Diskussionen zu Geschlechtsstereotypen in Jobausschreibungen und der Wahrnehmung bestimmter Berufe. Eine Fotoserie wurde entwickelt, die Frauen in einer Vielzahl von Berufen zeigt. Es wird jeweils die Frau des Monats vorgestellt, die in einem Berufsfeld jenseits existierender Geschlechtsstereotype arbeitet (siehe GTZ 2010, S. 2).

Herausforderungen für den Gender-Ansatz in der Entwicklungszusammenarbeit

Die deutschen, europäischen und internationalen Vorgaben bezüglich des Gender-Ansatzes schaffen einen verbindlichen Rahmen zur Umsetzung des Gender-Ansatzes. Die in der deutschen Entwicklungszusammenarbeit verfolgte Doppelstrategie, das Thema einerseits als Querschnittsthema zu verankern und andererseits gezielt zu fördern, ist ebenfalls grundsätzlich positiv zu bewerten. Nichtsdestotrotz liegt gerade in der Verankerung als Querschnittsthema – dem Gender Mainstreaming – eine Gefahr. Neben dem Thema Gender existiert eine Vielzahl weiterer Querschnittsthemen (z.B. Armutsreduzierung, Menschenrechte, Konfliktsensibilität, Umweltschutz), die – häufig unverbunden – in den Vorhaben umgesetzt werden sollen. Die Anzahl der zu verankernden Themen steigt, nicht jedoch die Ressourcen. Dadurch drohen sie entweder bereits in der Analyse- und Planungsphase oder im Prozess der Umsetzung unterzugehen. Eine machbare Balance zu finden, ist im Alltag von Entwicklungsvorhaben häufig eine Herausforderung. Große Bedeutung für einen nachhaltigen Erfolg haben vor allem realistische gendersensible Indikatoren und Monitoring, die Fortschritte im Bereich Gleichberechtigung abfragen.

In der Konsequenz bedarf es, wenn Gleichberechtigung der Geschlechter im Sinne des Gender Mainstreaming beachtet werden soll, der Berücksichtigung einer Reihe von Aspekten:

- Engagement und Politik: Gleichberechtigung muss in der Organisation/Institution und den Maßnahmen auch in den Strategien, Grundsätzen und der Führung institutionell verankert sein und auf praktischer Ebene nachgehalten werden (Monitoring).

- Budgets: Finanzielle Mittel für die Umsetzung des Genderansatzes müssen eingeplant und gesichert werden.
- Kompetenz: Qualifizierung für die Förderung von Gleichberechtigung der Geschlechter muss unterstützt werden, dies schließt differenziertere Betrachtung, Kreativität und Engagement für das Thema ein.
- Vorgehensweise und Instrumente: Planungs- und Durchführungsinstrumente müssen Genderaspekte einbeziehen. Berichte, Sprache und Illustrationen dürfen keine Stereotype vertiefen. Qualitative und quantitative relevante Daten müssen geschlechterdifferenziert erhoben und analysiert werden.
- Kultur: Gleichberechtigung muss in der Organisationskultur verankert sein. Frauen und Männer sollen gleichermaßen in Entscheidungsfindungs- und Informationsprozesse eingebunden sein.
- Personalmanagement und Chancengleichheit: Praktische und strategische Bedürfnisse von Frauen und Männern müssen bei Auswahl von Personal, Gestaltung von Arbeitsbedingungen etc. berücksichtigt werden.
- Verantwortung: Verantwortung für Gleichberechtigung als Thema liegt bei allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, explizit auch beim höheren Management und Männern (vgl. DEZA Jahr unbekannt, Papier 9a).

Umsetzung des Gender-Ansatzes in der Praxis

International: MGD 3 verfolgt explizit das Ziel der Gleichstellung der Geschlechter, gemessen an den Indikatoren 1: Verhältnis von Jungen und Mädchen in der Primar-, Sekundar- und Tertiärstufe im Bildungssystem, 2: Anteil von Frauen an den unselbständigen Erwerbstätigen (Nicht-Agrarsektor) und 3: Anteil von Frauen im nationalen Parlament. Die Zielerreichung von MDG 3 ist für die meisten Weltregionen noch unzureichend.

Nichtsdestotrotz gab es positive Entwicklungen bei fast allen Indikatoren. Das Verhältnis von Jungen und Mädchen in der Primarstufe hat sich verbessert und könnte bis 2015 erreicht werden. Ost- und Süd-Ost Asien haben das angestrebte Verhältnis in der Sekundar- und Tertiärstufe bereits erreicht. Sub-Sahara Afrika liegt hier jedoch deutlich zurück (vgl. UN 2010, S. 20).

Projektionen zeigen, dass der Anteil von Frauen bei der Erwerbstätigkeit im Nicht-Agrarsektor bis 2015 nur in CIS erreicht wird. Er ist vor allem in Südasien und Nordafrika sehr gering.

Die politische Repräsentation von Frauen in Parlamenten hat weltweit, auch in den entwickelten Ländern, deutlich zugenommen. Asien liegt dabei auf dem weltweiten Schnitt von 19 %, Lateinamerika mit 23 % sogar darüber (vgl. UN 2010, S. 25).

Deutschland: Im März 2010 hat die Deutsche Telekom als erstes Dax-Unternehmen eine bis Ende 2015 zu erreichende Frauenquote von 30 % für das mittlere und obere Management als „ein Gebot der gesellschaftlichen Fairness und vor allem eine handfeste Notwendigkeit für unseren Erfolg" (René Obermann, Chef der Telekom, Telekom 2010) eingeführt. Lediglich drei Prozent auf Vorstandsebene und zehn Prozent auf Aufsichtsratsebene in Deutschland sind Frauen (vgl. Schmollack 2011). Die freiwillige Quote der Telekom hat im Nachgang eine Debatte unter Managern von Unternehmen und in Gesellschaft und Politik hervorgerufen. Rufe nach einer politischen, gesetzlich vorgeschriebenen Quote wurden laut (wie in Norwegen und den Niederlanden eingeführt). Jedoch gab es auch viele Kritiker, allen voran im eigenen Unternehmen (vgl. Schmollack 2011). Es zeigt, dass es auch heute noch ein langer Weg zur tatsächlichen Etablierung von Gleichheit der Geschlechter ist, neue (Denk-)Anstöße und Maßnahmen jedoch hilfreich für das Thema sind.

Konsequenzen für Globales Lernen und Bildung für Nachhaltige Entwicklung

Gleichberechtigung und der Gender-Ansatz sind einerseits als Unterrichtsthema, andererseits auch Ansatz und Handlungsmaxime für Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) relevant. Es fügt sich in das normative Bildungskonzept Bildung für Nachhaltige Entwicklung ein und ist zu dessen Umsetzung wichtig. Entsprechend kann das Gender-Spektrum auch bei Bildungsmaßnahmen zur Gender-Analyse eingesetzt werden.

Ähnlich der Entwicklungszusammenarbeit wird auch in der Geschlechterforschung im Bildungsbereich davon ausgegangen, dass Geschlecht (im Sinne von Gender) erst „dramatisiert", d.h. bewusst wahrgenommen und berücksichtigt werden muss, bevor es später „neutralisiert", d.h. an Bedeutung verlieren und dadurch Handlungsspielräume erweitert werden können (vgl. Faulstich-Wieland 2004).

Übertragen auf das Bildungskonzept zielt der Gender-Ansatz auf verschiedene Dimensionen von Bildung für Nachhaltige Entwicklung:

Reflexion der Geschlechterrollen von Lehrenden und Lernenden.

- Die Reflexion der eigenen Geschlechterrolle als Lehrende/r sowie die Berücksichtigung der Geschlechterrollen und -bedürfnisse der Lernenden ist grundlegend, um eine gendersensible und -transformative Bildung zu ermöglichen. Dabei gilt es sich über die eigene geschlechtsspezifische Sozialisation sowie eigene Annahmen zu bestimmten Geschlechterrollen klar zu werden, damit diese in der Interaktion mit Lernenden reflektiert und ggf. verändert werden können. Sonst laufen Lehrende beständig Gefahr, diskriminierende Geschlechterstereotype zu verstärken und zu verfestigen. Sie bewegen sich dann auf der linken Seite des oben genannten Spektrums. Gleichzeitig gilt es, pädagogische Berufe für beide Geschlechter attraktiv zu machen, um auch hier entsprechende Vorbildfunktionen und Geschlechterarbeit anbieten zu können. Beispielsweise im schlechter entgoltenen Kindergarten- und Grundschulbereich sind Männer signifikant unterrepräsentiert.

Erweiterung von Handlungsspielräumen

- Darüber hinaus sollte es auch im Rahmen von Bildung für Nachhaltige Entwicklung darum gehen, Geschlechterrollen zu hinterfragen und Gendertransformation zu ermöglichen, um damit Handlungsspielräume für Jungen und Mädchen zu erweitern. Ein Blick auf die Sozialisationsforschung zeigt, dass Kinder schon sehr früh auf Klischees von Männlichkeit und Weiblichkeit geeicht werden (vgl. Gilligan 2000). Hier kann Bildung ansetzen, um derartige Verengungen zu reduzieren und auch abweichendes Rollenverhalten akzeptierbar zu machen. An dieser Stelle setzen viele Ansätze in der Jungen- und Mädchenarbeit an. Derartige Jungenarbeit beispielsweise reduziert sich nicht auf geschlechtstypische Angebote, wie beispielsweise Fußball oder Werken, sondern erweitert das Spektrum um Angebote jenseits existierender Stereotype, beispielsweise Kochen auch

für Jungen, oder greift dialogische Ansätze mit Jungen und Mädchen auf. Solche Ansätze zielen auf die rechte Seite des oben genannten Gender-Spektrums. Die Erweiterung von Handlungsspielräumen ergänzt das Ziel der Bildung für Nachhaltige Entwicklung, Gestaltungskompetenz zu erwerben und zu stärken und rundet dieses ab.

Reflexion der vermittelten Geschlechterstereotype bei Lerninhalten

– Lerninhalte sollten kritisch hinterfragt werden, um potenzielle Stereotype in den vermittelten Inhalten aufzudecken. Gerade Bildsprache greift häufig auf Stereotype zurück und verfestigt diese dadurch. Für entwicklungspolitische Themen kann dies beispielsweise bedeuten, nicht nur ‚arme, hilflose, schwarze Frauen und Mädchen in ihren reproduktiven Rollen' darzustellen, sondern auch positive Beispiele von Frauen und Männern zu vermitteln, die aktiv etwas in ihren Gemeinschaften und Ländern bewegen – oft jenseits traditioneller Geschlechterrollen. Lehrmaterialien sollten entsprechend einer Genderanalyse unterzogen werden, um zu prüfen, inwiefern sie Diskriminierung und verengende Geschlechterklischees fördern, anstatt Vielfalt und Gleichberechtigung zu stützen.

Geschlechtersensible Verwendung von Sprache

– Auch durch Sprache wird (geschlechtsspezifische) Wirklichkeit konstruiert. Die nicht-sexistische Verwendung von Sprache sollte deshalb auch in Bildung für Nachhaltige Entwicklung Eingang finden. Dabei gibt es zwei wesentliche Leitgedanken: Sichtbarmachung (das jeweils vernachlässigte Geschlecht ausdrücklich zu nennen und nicht die maskuline Form eines Wortes als Oberbegriff zu verwenden) sowie Symmetrie (Frauen und Männer im gleichen Bedeutungsumfang zu verwenden) (vgl. Müller/Fuchs 1993).

Integration des Themas Gleichberechtigung und Frauenrechte als Bildungsinhalt

– Es ist mittlerweile international anerkannt, dass Gleichberechtigung grundlegend für Nachhaltige Entwicklung ist (vgl. UNDP 2010, S. 89). Das bedeutet auch, dass das Thema auch für Bildung für Nachhaltige Entwicklung relevant ist und entsprechend in den Curricula Eingang finden sollte. Spezifische Lernmaterialien zu Gleichberechtigung, Frauenrechten und dem Gender-Ansatz sollten, wo vorhanden, genutzt und ansonsten entworfen werden. Dafür kann auf zahlreiche aktions- und erlebnisorientierte Übungen aus dem Bereich der Gendertrainings mit Erwachsenen sowie der Jungen- und Mädchenarbeit zurückgegriffen werden. Doch auch hier ist entscheidend, dass die Inszenierung der jeweiligen Übungen zur Sensibilisierung und anschließenden Erweiterung von Handlungsspielräumen beiträgt.

Fazit

Wie aufgezeigt, ist die Gleichberechtigung der Geschlechter ein wesentlicher Faktor für Nachhaltige Entwicklung und aus der internationalen Entwicklungszusammenarbeit und auch aus der geschlechtergerechten Bildungsarbeit nicht mehr wegzudenken. Frauen und Männer müssen die Möglichkeit erhalten, sich gleichermaßen an der Gestaltung ihres Umfelds, ihrer sozialen und ökonomischen Lebensbedingungen und der Entwicklung ihres Landes zu beteiligen. Das Genderspektrum verdeutlicht, dass die Nichtbeachtung in den verschiedenen Phasen der Planung, Durchführung des Monitoring und der Evaluierung, Schaden für Entwicklung verursacht.

Bildung für Nachhaltige Entwicklung als normatives Bildungskonzept muss die Gleichberechtigung in den genannten Dimensionen integrieren und berücksichtigen, um Mädchen und Jungen, Frauen und Männern, Bildung und erweiterte Handlungsspielräume im Sinne des Konzeptes zu ermöglichen.

Literatur

Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2001): Konzept für die Förderung der gleichberechtigten Beteiligung von Frauen und Männern am Entwicklungsprozess. Bonn.

Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2009): Entwicklungspolitischer Gender-Aktionsplan 2009–2012, BMZ Konzepte 173. Bonn.

Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2010): Leitfaden zur Beurteilung entwicklungspolitischer Ziele. Gleichberechtigung der Geschlechter (gender equality). Bonn.

Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) GmbH (2009): Das Governance Cluster. Was haben die EZ-Architektur und die neuen EZ-Modalitäten mit Gender zu tun? Arbeitspapier. Eschborn.

Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) GmbH (2010): Gender Competition. Taking the Double Dividend. Award Winning Team 2010. Eschborn.

Deutsche Telekom (2010): Deutsche Telekom führt als erstes Dax-30-Unternehmen Frauenquote für die Führung ein, (Online im Internet unter: http://www.telekom.com/dtag/cms/content/dt/de/829454, [02.06.2011]).

Direktion für Entwicklung und Zusammenarbeit (Jahr unbekannt): Gender Toolkit – Instrumente zur Gleichberechtigung, Bern.

Faulstich-Wieland, H./Weber, M./Willems, K. (2004): Doing Gender im heutigen Schulalltag. Weinheim und München.

GenderKompetenzZentrum (2011): Die Geschichte(n) von Gender Mainstreaming, (Online im Internet unter: http://www.genderkompetenz.info/w/files/gkompzpdf/geschichte_gm.pdf, [22.05.2011]).

Gilligan, Carol (2000): Die verlorene Stimme. Wendepunkte in der Entwicklung von Mädchen und Frauen. Frankfurt.

Müller, S./Fuchs, C. (1993): Handbuch zur nichtsexistischen Sprachverwendung in öffentlichen Texten. Frankfurt.

Schmollack, S. (2011): Der Quotenmann, (Online im Internet unter: http://www.taz.de/1/zukunft/wirtschaft/artikel/1/der-frauenversteher/, [02.06.2011]).

United Nations Development Fund (2010): Bericht über die menschliche Entwicklung 2010. New York/Berlin.

United Nations (2010): The Millennium Development Goals Report 2010. New York.

Markéta von Hagen

studierte Politikwissenschaft, Betriebswirtschaftslehre und Kulturanthropologie (Magister Artium) an der Eberhard-Karls-Universität in Tübingen. Als Mitarbeiterin der GTZ, heute: GIZ GmbH, sammelte sie Erfahrung in der Zusammenarbeit mit und Beratung von nationalen Institutionen in Lateinamerika, Südostasien und Subsahara-Afrika im Bereich Gender, Jugend und Dezentralisierung. Seit 2009 arbeitet sie international als freie Beraterin und Trainerin für Organisationen der deutschen und internationalen Entwicklungszusammenarbeit.

Johanna Willems

studierte Erziehungswissenschaften, Sozialwissenschaften und Sport an der Universität Hamburg sowie der Universidad de Barcelona. Sie verfügt über einen M.A. in Geschlechterforschung der Rutgers University, USA, sowie einen Master of European Studies (M.E.S.) des Europa-Kollegs Hamburg. Nach einigen Jahren in verschiedenen Genderprojekten der GTZ im In-und Ausland, arbeitet sie heute als freie Beraterin und Trainerin in der Entwicklungszusammenarbeit sowie im Bereich der Organisations- und Personalentwicklung in deutschen Institutionen.

Bernhard Weidinger

Globales Lernen und Geschlecht – Auslassungen und Anschlussstellen[1]

Zusammenfassung:
Der Artikel analysiert Globales Lernen aus der Perspektive (pro-) feministischer und geschlechtersensibler Pädagogik. Er identifiziert Schnittmengen und formuliert Kritikpunkte und Anregungen, um eine latente Verwandtschaft in eine fruchtbare Dialogbeziehung zu überführen und ein Zurückfallen des Globalen Lernens hinter die eigenen Ansprüche zu vermeiden.

Schlüsselwörter: *(pro-)feministische und geschlechtersensible Pädagogik, bildungstheoretische Aspekte, kritische Theorie*

Abstract:
The article evaluates Global Education from a (pro-)feminist and gender-sensitive pedagogical perspective. It identifies potential linkages and points of criticism and makes suggestions in order to transform latent affinity into fruitful dialogue and prevent Global Education from falling short of it's own objectives.

Keywords: *(pro-)feminist and gender-sensitiv pedagogics, educational studies, critical theorie*

Entwicklungspolitische Pädagogik hat in Theorie und Praxis bislang, trotz einer jahrzehntelangen Geschichte, die Ergebnisse feministischer bzw. geschlechtersensibler Bildungswissenschaft und -praxis nur sehr beschränkt reflektiert. Dieser Befund gilt unvermindert auch für unter dem Label „Globales Lernen" firmierende Ansätze. Das dies weniger fehlenden Anknüpfungspunkten oder gar einer grundsätzlichen Inkompatibilität geschuldet ist als vielmehr einem Mangel an produktivem Dialog, soll nachfolgend gezeigt werden. Ebenso wird argumentiert, dass ein solcher Dialog nicht nur wechselseitige Bereicherung verspräche, sondern sich zudem logisch aus den grundlegenden Postulaten des Globalen Lernens ergäbe. Gleich eingangs sei dabei betont, dass es dem Autor fern liegt, pädagogischen Praktiker/inne/n besserwisserische Vorschreibungen zu machen; die Konzentration des vorliegenden Textes auf bildungstheoretische Aspekte entspringt gerade dem Respekt für deren alltägliche Leistungen im Rahmen sich selbst kritisch reflektierender Bildungsarbeit.

Bestandsaufnahme

Die Durchsicht der einschlägigen Fachliteratur zeigt eine weitreichende, doppelte Abwesenheit von Geschlecht im Globalen Lernen: zum einen – und mit Ausnahmen – als Thema pädagogischer Praxis; zum anderen und insbesondere als Analysekategorie bzw. Gegenstand theoretischer Grundlegung und Reflexion solcher Praxis. Im Bereich der thematischen Berücksichtigung ist, wo Geschlechterfragen nicht generell ausgespart werden, nicht selten ein instrumentalistischer Zugang – im Sinne der Nutzbarmachung der ‚Ressource Frau' für zu induzierende Entwicklungsprozesse – feststellbar. In kategorialer Hinsicht wurden feministische Debatten bzw. solche der Geschlechterforschung, anders als etwa durch die interkulturelle Pädagogik, augenscheinlich kaum rezipiert. Dies gilt insbesondere für deren jüngere Entwicklungen – inspiriert durch poststrukturalistische Theoriebildung – über die Analyse von Geschlecht als kulturelles Konstrukt zur grundsätzlichen Hinterfragung von Geschlechterdualität und zur Kritik an der auf dieser aufbauenden Heteronormativität (vgl. dazu den Klassiker von Butler 1991; für pädagogische Ableitungen vgl. Fritzsche/Hartmann/Schmidt/Tervooren 2001).

Explizite Aussagen zur Relevanz von Geschlecht für Globales Lernen sind dementsprechend selten, eine diesbezügliche Fachdiskussion nicht vorhanden; vielmehr wird mitunter selbst ein bereits tief in den gesellschaftlichen Mainstream eingesickertes geschlechterdemokratisches Instrument, wie es die Vermeidung einer Frauen nicht systematisch ausblendenden und das Männliche als Norm setzenden Sprache darstellt, nur halbherzig umgesetzt und/oder als „verkrampft" diffamiert (Scheunpflug/Schröck 2000, S. 3). In den folgenden Absätzen sollen nun verschiedene Dimensionen von Globalem Lernen unter profeministischer und geschlechterkritischer Perspektive in den Blick genommen werden.

Konzeptuelle Grundlagen

Als eine Ursache für die erwähnte, weitgehende Ausblendung der Kategorie Geschlecht lässt sich der in einem guten Teil der Literatur festzustellende generelle Verzicht auf ein gesellschaftstheoretisches bzw. -kritisches Fundament identifizieren.[2] Dadurch geraten freilich nicht nur Geschlechterverhältnisse, sondern auch andere Dimensionen von Herrschaft aus dem Blick. Insbesondere die Popularität systemtheoretischer Ansätze zur Grundlegung pädagogischer Entwürfe unter dem Titel des Globalen Lernens erscheint in diesem Zusammenhang verhängnisvoll, tendieren diese doch dazu, den analytischen Fokus auf die Reproduktion – und gerade nicht die Subversion – von Bestehendem zu lenken

und dieses somit zu affirmieren. Diese Tendenz findet, wenig überraschend, insbesondere in jenen Entwürfen Globalen Lernens Niederschlag, die ihr oberstes Ziel darin erblicken, die Individuen mit jenem intellektuellen und psychischen Rüstzeug auszustatten, das sie zum ‚Funktionieren' im Rahmen vorgegebener (Zwangs-) Verhältnisse befähigen soll. Demgegenüber zeugt der Anspruch, das Denken in Zusammenhängen, die Hinterfragung von Scheingewissheiten und die Herstellung von Bezügen zwischen eigener Lebensrealität und (Welt-)Gesellschaft zu fördern, durchaus von einem kritischen Impetus – der über die Anwendung der erwähnten Prinzipien auch auf Fragen der eigenen Identität um eine geschlechterkritische Dimension ergänzt werden könnte.

Auch in anderer Hinsicht lässt ein Blick auf die dem Globalen Lernen zugrunde gelegten Bildungsbegriffe durchaus Verbindungslinien zu feministischer bzw. geschlechtersensibler Pädagogik erkennen. Wo etwa ein utopisches Ideal von ‚Autonomie' zugunsten von ‚Handlungsfähigkeit' verworfen wird, gelangt auch (queer-)feministische Kritik am androzentrischen Subjektbegriff der Aufklärung zu ihrem Recht (wird aber dort wieder konterkariert, wo Bildung essentialistisch als ‚Entfaltung' von scheinbar immer schon im Individuum ‚Angelegtem' gedacht wird). Ebenso reflektieren – wenn auch wohl unbewusst – das ganzheitliche Verständnis von Lernprozessen (anstelle kognitivistischer Verengung und Beschwörung ‚reiner' Rationalität) oder Leitbilder wie jenes der ‚Welterschließung statt Weltbeherrschung' die feministische Dekonstruktion androzentrischer Idealbilder.

Auch in Hinblick auf die Ausgestaltung des pädagogischen Verhältnisses ergeben sich Anschlussstellen, schreibt doch Globales Lernen – jedenfalls in seinen nicht allzu sehr an höchstmöglicher Regelschul-Kompatibilität orientierten Varianten – den Bildungssubjekten eine aktiv gestaltende Rolle im Bildungsprozess zu und zielt damit jedenfalls tendenziell auf eine Einebnung der pädagogischen Hierarchie.

Politiken der ‚Identität'

Die weitgehende Ausblendung von Sexualität, Geschlechterdualität und Geschlechterverhältnisse im Globalen Lernen verunmöglicht die Hinterfragung der darauf bezogenen gesellschaftlichen Normen, was diese wiederum in ihrer Geltung bestärkt. Eine Erweiterung des Blicks auf implizite Anknüpfungspunkte für eine poststrukturalistisch inspirierte, feministische Pädagogik lohnt jedoch, wie zuvor schon angedeutet, etwa dort, wo Fragen der Formierung von Identität erörtert werden. Findet hier auch keine Auseinandersetzung mit den Konstruktionsbedingungen und -mechanismen sowie den gesellschaftlichen Funktionen von Geschlechteridentitäten und Rollenbildern statt, so wäre doch die Grundlage dafür vorhanden; nämlich in dem Bestreben, in der Wahrnehmung der Welt wie auch in der Herstellung des eigenen Ichs nicht die Auflösung von Widersprüchen, die Reduktion von Komplexität auf simple Dichotomien und die Herstellung von Sicherheit um jeden Preis, sondern vielmehr das Aushalten- oder gar Genießen-Können von Widersprüchlichem und Unsicherheit zu unterstützen. Dieser Zugang, der sowohl einer Essentialisierung als auch einer gewaltsamen Einebnung von Differenz entgegensteht,[3] Selbstreflexion fördert und auf die Eröffnung von Erfahrungs- und Experimentierräumen abstellt, ließe sich fraglos auch für Fragen der Geschlechtsidentität und des sexuellen Begehrens fruchtbar machen.

Gleichwohl ist festzustellen, dass auch Globales Lernen weithin an der Notwendigkeit einer festen ‚Verwurzelung' in Tradition, ‚Heimat' oder ‚Herkunftskultur' festhält und damit die identitätsstiftende Ausrichtung traditioneller, staatstragender und wesenhaft affirmativer Bildung übernimmt. Die daraus bezogene ‚Sicherheit' wird dabei als Voraussetzung gedacht, dem nicht Vertrauten unbefangen begegnen und Unsicherheit verarbeiten zu können. Andererseits – und mitunter auch auf dieser Grundlage – finden sich im Globalen Lernen immer wieder auch Plädoyers für offene, vielfältige und dynamische Identitäten oder jedenfalls ein Bekenntnis dazu, solche Identitäten möglich machen zu wollen. Dem entspricht auf einer allgemeineren Ebene das Eintreten gegen Vereindeutigungs- und Vereinheitlichungsbestrebungen[4] und für ein Recht auf innere und äußere Differenz. In pädagogischer Hinsicht ist dieses gleichbedeutend mit dem Bemühen um die Vermittlung jener Eigenschaften, die nötig sind, um Differenz und Widersprüche auch effektiv leben und an anderen respektieren und wertschätzen zu können (wie etwa Empathie- und Selbstreflexionsfähigkeit).

Fragen der Vermittlung

Die bisherigen Ausführungen machen bereits deutlich, dass Schnittstellen zwischen Globalem Lernen einerseits und feministischer bzw. geschlechtersensibler Pädagogik andererseits weniger aufgrund eines intensiven Austausches zwischen beiden denn trotz Abwesenheit einer solchen Auseinandersetzung vorgefunden werden können. Spätestens dort, wo es um die Formulierung didaktischer Prinzipien geht, erscheint eine tatsächliche Rezeption der Ergebnisse feministischer Bildungsforschung jedoch unabdingbar, will Globales Lernen nicht ebenso hinter seinen Gleichbehandlungsanspruch zurückfallen, wie traditionelle Bildung es tut. Grund dafür ist der Umstand, dass verschiedene Lernsettings geschlechtstypisch – also unterschiedlich – sozialisierte und folglich mit geschlechtstypischen Motivationen, Handlungsrepertoires und Lernstilen ausgestattete Bildungssubjekte auch in unterschiedlicher Weise ansprechen bzw. ihnen in unterschiedlichem Maße gerecht werden. Es entstehen somit ungleiche Fördereffekte, wie sich etwa am Anspruch der ‚Erfahrungsorientierung' zeigen lässt. Dieser beinhaltet die Gefahr, bei gleichzeitigem Verzicht auf die Reflexion von Geschlechterverhältnissen im Bildungsraum männliche Erfahrungen, wenn auch ungewollt, zur Norm zu erheben und weibliche zu marginalisieren.

Ähnlich verhält es sich mit den Prinzipien der ‚Teilnehmer/-innen-, und der ‚Handlungsorientierung': zum einen finden beide sich nicht von ungefähr auch in feministische Konzepte von Mädchenbildung integriert, da sie helfen können, Selbstbewusstsein, Individuation und Handlungsfähigkeit zu stärken und so Voraussetzungen schaffen, um eigene Identitätsentwürfe auch dann leben zu können, wenn sie sich nicht den gesellschaftlich vorgegebenen Formen (Zweigeschlechtlichkeit, Heteronormativität, Rollenklischees) fügen. Zum anderen können die erwähnten Prinzipien in für Geschlechterfragen unsensibler Umgebung und zumal in koedukativen Zusammenhängen männliche Dominanz begünstigen. Insofern der Frage, wie einer Marginalisierung weiblicher Erfahrungshorizonte und Lernbedürfnisse in der vorliegenden Literatur zum Globalen Lernen kaum Beachtung geschenkt wird, ist auch hier das Eintreten solcher Effekte zu erwarten.

Als ein positiver Anknüpfungspunkt im Bereich der pädagogischen Vermittlung fand bereits das für Globales Lernen unter anderem charakteristische Streben nach einer ganzheitlichen Lernkultur Erwähnung. Diese hebt, jedenfalls der Tendenz nach, die am androzentrischen Idealbild des kühlen Denkers gebildete Verengung auf rein kognitives Lernen ebenso auf. Analog dazu brechen die ebenfalls im Globalen Lernen gängigen, kooperativen Lernarrangements mit aufklärerischen Ideal einer sich vorgeblich selbst genügenden, sozialer Bindungen scheinbar enthobenen männlichen Subjektivität. Beide Brüche sind geeignet, die Lernräume und Erfahrungsmöglichkeiten aller Beteiligten zu erweitern – nicht zuletzt auch der Jungen und Männer selbst.

Form folgt Funktion

Gemessen an der Tradition feministischer Pädagogik stellt die Literatur zu Globalem Lernen eine grundlegende – also über Plädoyers für flachere pädagogische Hierarchien oder ein ganzheitliches Bildungsverständnis durchaus hinausreichende – kritische Auseinandersetzung mit den herkömmlichen (schulförmigen) Institutionen von Bildung weithin zurück. Dies verwundert zunächst angesichts der Herkunft des Ansatzes v. a. auch aus dem Bereich der autonomen Bildungsarbeit (vgl. Seitz 2002, S. 378), insbesondere aber auch insofern, als die gesellschaftlichen Funktionen von Schulen, neben der Einübung von Geschlechterrollen und anderweitiger konformistischer Verhaltensweisen, auch die Vermittlung von Werthaltungen und Sekundärtugenden einschließen, die den Ansprüchen Globalen Lernens mitunter diametral entgegenstehen. Dass eine dem entsprechende Institutionenkritik – jedenfalls in veröffentlichter Form – dennoch kaum betrieben wird, erklärt sich möglicherweise aus dem Bemühen, Globales Lernen möglichst ‚praktikabel', umstandslos implementierbar und somit letztlich breitenwirksam zu gestalten. In diesem Zusammenhang erschiene eine offensive Auseinandersetzung mit der Frage lohnend, inwieweit bzw. wie eine Popularisierung von Globalem Lernen über die Zurichtungsinstitution Schule realisierbar wäre, ohne die postulierten Ansprüche des Ansatzes – jedenfalls sofern sie als kritische zu bestimmen sind – zwangsläufig ad absurdum zu führen.

Zusammenfassung

Das bisher Gesagte resümierend lässt sich konstatieren, dass Geschlecht in der vorliegenden (jedenfalls deutschsprachigen) Literatur zum Globalen Lernen eine geringe Rolle spielt, wofür mangelnde Rezeption feministischer und geschlechterkritischer Arbeiten nur ein erstes Indiz liefert. Die Ausklammerung betrifft sowohl die Ebene praktischer Anleitungen zu und Themenstellungen in der Bildungsarbeit, als auch deren theoretischen Reflexion. Vor diesem Hintergrund erscheinen die zahlreichen Überschneidungen zwischen feministischer bzw. geschlechtersensibler Pädagogik und Globalem Lernen, die sich auf einer impliziten Ebene finden und von denen nur eine Auswahl hier aufgezeigt werden konnte, als eher zufällig, sind tatsächlich aber wohl auf gemeinsame Wurzeln innerhalb einer Tradition emanzipatorischer Pädagogik zurückzuführen. Diese imprägniert Konzepte Globalen Lernens allerdings in unterschiedlichem Ausmaß – wo manche Entwürfe in der Gesellschaftskritik ihre feste Verankerung finden, bescheiden andere sich mit bloßer Gesellschaftsanalyse und scheinen sich primär dem ‚Funktionieren' von Individuen im Rahmen der ‚Weltgesellschaft' verschrieben zu haben – sozusagen im Sinne eines weltgewandten Konformismus auf der Höhe der Zeit. Wo das aufklärerische Ideal eines sich selbst genügenden, allmächtigen Individuums – durchaus im Einklang mit poststrukturalistischer und feministischer Theoriebildung – verworfen wird, tritt an seine Stelle so mitunter die Beförderung von Anpassung. In diese Linie reiht sich auch der weitgehende Verzicht auf Institutionenkritik ein, sofern unter Institutionen nicht allein WTO und IWF verbucht werden, sondern auch Schulen als Vermittlungsorte und der Staat als jener Akteur, der in ihnen die Zurichtung der Arbeitskräfte und Untertan/inn/en von morgen organisiert.

Trotz dieser und anderer aufgezeigter Auslassungen und Ambivalenzen sind die Anschlussstellen zwischen Globalem Lernen und einer feministischen bzw. geschlechtersensiblen Pädagogik zahlreich, insbesondere hinsichtlich der grundlegenden didaktischen Prinzipien und der Auseinandersetzung mit Fragen von Identität. Diese Verbindungen müssen jedoch prekär und widersprüchlich bleiben, solange sie ohne wirklichen Dialog und daher ohne solide Basis bleiben. Ohne solchen Dialog wird auf Seiten des Globalen Lernens die Sensibilität für die Wirkmächtigkeit von geschlechtlicher Sozialisation und Rollenbildern in Bildungs- und anderen Interaktionsprozessen mangelhaft bleiben – und wo Normen in Bezug auf Geschlecht und Begehren keine Hinterfragung erfahren, erfahren sie stattdessen zumindest implizite Affirmation.

Fazit

Die großen Potenziale, die Globales Lernen für eine Bildung mit befreiender Wirkung – befreiend auch im Sinne der Emanzipation von auf Geschlecht und Begehren bezogenen Einschränkungen – aufwiese, werden nicht ohne weiteres, d.h. nicht ohne Hinterfragung auch von konzeptuellen Eckpunkten, realisierbar sein. In jedem Fall wäre die Auseinandersetzung mit der Geschlecht reflektierenden Bildungswissenschaft (ähnlich dem bereits bestehenden Dialog etwa mit der Friedens- oder der interkulturellen Pädagogik) aktiv zu suchen und wäre zu prüfen, inwieweit die aufgezeigten (und weitere, noch zu identifizierende) Anknüpfungs- und Kritikpunkte in die Theoriebildung zum Globalen Lernen einbezogen werden könnten. Der gesellschaftskritische Impetus von Globalem Lernen wäre tendenziell zu stärken, die theoretischen Grundlagen des selben etwa auf poststrukturalistische und in der Tradition der Kritischen Theorie stehende Ansätze zu erweitern.[5] Dies müsste vermutlich mit einem zumindest teilweisen Abrücken von den bislang vorherrschenden systemtheoretisch-funktionalistischen Welterklärungsmodellen einhergehen. Nicht zuletzt wäre in Weiterführung derlei theoretischer Arbeiten deren didaktische Konkretisierung zu suchen – und dabei auch der institutionelle Rahmen der zu ermöglichenden Bildungsprozesse kritisch zu reflektieren.

Geschähe all dies nicht, wären – wie auch immer ungewollt – geschlechtsbezogene Diskriminierungseffekte und die Verhärtung von auf Geschlecht und Begehren bezogenen gesellschaftlichen Vorschreibungen nicht zu vermeiden. Dies wäre wiederum nicht nur aus (pro-)feministischer und geschlechterkritischer Perspektive bedauerlich, sondern auch aus jener des Globalen Lernens selbst, bliebe der Ansatz doch hin-

ter seinen eigenen Ansprüchen zurück, so er sie nicht überhaupt systematisch untergrübe: Sofern Globales Lernen sich als herrschaftskritisch versteht, wäre zu erwarten, dass Herrschaft qua Geschlecht nicht ausgespart bleibt; will es Ausbeutung und Unterdrückung im Weltmaßstab zum Gegenstand machen, käme die Ausblendung jener im unmittelbaren Nahraum der Bildungssubjekte einer pädagogischen Inkohärenz gleich; wo Erfahrungsorientierung angestrebt und Identität bearbeitet wird, sollten wesentliche Dimensionen von Erfahrung und Identität wie jene von Geschlecht und Begehren nicht ausgeklammert bleiben; wo die Hinterfragung des Vorgefundenen als erstrebenswert gilt, sollte sie auch auf Geschlechterdualität, Heteronormativität und Rollenerwartungen Anwendung finden. In diesem Sinne erschiene die Anerkennung von Geschlecht als unabdingbare Strukturkategorie jeder (kritischen) Theorie und Praxis von Bildung für Globales Lernen nicht nur als unter normativen Gesichtspunkten begrüßenswert, sondern auch als konsequent im Sinne der eigenen Postulate.

Anmerkungen

1 Der vorliegende Beitrag präsentiert in geraffter Form die Ergebnisse einer vom Autor 2007 vorgelegten und online im Volltext verfügbaren Diplomarbeit gleichen Titels (vgl. Weidinger 2007).

2 Ausnahmen wie Seitz 2002 oder – wenngleich sich nicht explizit in den Kontext des Globalen Lernens einordnend – Wintersteiner 1999 seien an dieser Stelle umso nachdrücklicher hervorgehoben.

3 Vgl. zur Erörterung dieses Spagats zwischen Anerkennung und Nicht-Essentialisierung Seitz' Konzept eines „differenzempfindlichen Universalismus" (Seitz 2002, S. 255).

4 Unter diesem Gesichtspunkt ist freilich auch das Globale Lernen mitsamt der von ihm in Anschlag gebrachten Konzepte – wie „Weltgesellschaft" oder „Eine Welt" – berufen, sich einer ständigen kritischen Selbstbefragung auf eine mögliche Funktionalisierung für Herrschaftszwecke bzw. für ein mögliches Umschlagen universalistischer Ethik in neokoloniale Legitimationsideologie zu unterziehen. Ein Bewusstsein hierfür scheint in den einschlägigen Fachkreisen auch durchaus vorhanden zu sein.

5 Vgl. dazu einige Ansatzpunkte bei Weidinger 2007, Kapitel III.

Literatur

Butler, J. (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt am Main. Fritzsche, B./Hartmann, J./Schmidt, A./Tervooren, A. (Hg.) (2001): Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. Opladen. S. 65–84.

Scheunpflug, A./Schröck, N. (2000): Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung. Stuttgart.

Seitz, K. (2002): Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens. Frankfurt am Main.

Weidinger, B. (2007): Globales Lernen und Geschlecht. Auslassungen und Anschlussstellen. Wien; (Online im Internet unter: http://doku.cac.at/weidinger_neu.pdf, [12.06.2011]).

Wintersteiner, W. (1999): Pädagogik des Anderen. Bausteine für eine Friedenspädagogik in der Postmoderne. Münster.

Bernhard Weidinger

Jg. 1982, Studien der Politikwissenschaft und der Internationalen Entwicklung in Wien und Granada, derzeit wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Zeitgeschichte der Universität Wien.

Aurora Javate de Dios

Global Education for Gender Equality and Sustainable Human Development: Making the Connections

Abstract:
The paper examines and explores why gender equality must be seen as a final goal in and of itself and as a prerequisite for attaining sustainable human development goals and building global citizenship. Discriminatory practices in all areas including education, as well as traditional and harmful gender norms like violence against women limit, inhibit and eventually impede the full development and empowerment of women which is critical to the realization of these two goals.

Globalization brought about an increasingly commercialized orientation to education which mainly caters to market needs and priorities. In this context, there is an urgent need for a meaningful reorientation of educational programs that aims at strengthening and broadening students' critical thinking and understanding of education as a means to promote sustainable human development and global citizenship.

For illustration, the specific example of Miriam College in the Philippines, is used to discuss both the possibilities, and challenges of gendered global learning strategies.

Keywords: *commercialization of education, gender discrimination within the educational system, global citizenship*

Zusammenfassung:
Der Beitrag untersucht, warum die Gleichstellung der Geschlechter als Endziel an und für sich und als Voraussetzung für die Verwirklichung einer nachhaltigen menschlichen Entwicklung und den Aufbau globaler Bürgerschaft gesehen werden muss. Geschlechtsdiskriminierende Praktiken in allen Bereichen, einschließlich im Bildungssystem, sowie traditionelle und Gender Normen und Gewalt gegen Frauen verhindern die volle Entfaltung und Stärkung von Frauen, die entscheidend für die Verwirklichung dieser beiden Ziele ist. Die Globalisierung bewirkte eine zunehmend kommerzialisierte Ausrichtung von Bildungsprozessen, die sich primär den marktwirtschaftlichen Zwängen unterwirft. In diesem Zusammenhang gibt es einen dringenden Bedarf für eine sinnvolle Neuausrichtung von Bildung, die darauf abzielt, das kritische Denken und Verständnis zu fördern und Bildung als Mittel zu einer nachhaltigen menschlichen Entwicklung und einer globalen Bürgerschaft begreift.

Schlüsselwörter: *Kommerzialisierung von Bildung, Geschlechtsdiskriminierung im Bildungssystem, globale Bürgerschaft*

Introduction

This paper is an attempt to explore the connections between the notion of gender equality in education, sustainable human development and global citizenship. It begins with the assumption that social exclusion of women through institutions such as education has effectively denied them their rights to full development as human beings and becoming active agents of change. Engendering education with values of peace, environmentalism and social justice, are critical in developing a global citizenship regime now and in the future.

Globalization and its multidimensional manifestations have expanded our horizons, compressed time and space, brought peoples and cultures closer together and influenced unprecedented political, economic, social and cultural changes. However, many negative impacts have also been attributed to globalization processes including the widening of disparities between the rich and the poor aggravated by unbridled neo-capitalist economic systems; the erosion of national identities and values, and its promotion of consumerist culture to the detriment of the environment. Despite a host of criticisms against globalization, globalization has undoubtedly contributed to the development and expansion of a global community of social movements and advocates for social justice, women's rights, environmentalism and peace – movements that interrogate and challenge the very hegemonic political and economic powers that globalization itself has given rise to.

One of the most important institutions affected and influenced by globalization has been education. Education develops the foundation on which people build their understanding of their identity, their roles in society and their relationship with other peoples and cultures. Education as Arnot (2000, p. 2) suggests plays a "key role in the democratic process by giving individuals the opportunity, the knowledge and the commitment to influence the nature and direction of society". While education can be the vehicle for progressive, liberating and transformative ideas, it can also foster and reinforce narrow, parochial, exclusionary and discriminatory attitudes against people from marginalized groups and communities. Globalization processes offer a unique opportunity to improve the content, quality and direction of education given the enormous improvements in communications technology and the growth of knowledge based economies. However, it is also the case that in the era of globalization, educational systems have become

more attuned to business priorities and values which responds to the needs of the market for highly skilled labour force.

The escalation of economic globalization has driven a demand for instrumental education which can be clearly tied to the goals of production, productivity and employment. (Stromquist 2008, p. 105). There is now a proliferation of technological institutions, business and computer schools, virtual universities, and distance education programs that cater directly to the needs of specific economic sectors. As a consequence, programs for the development of critical thinking, humanities and the social sciences that foster a deeper understanding of global issues social justice, sustainable development and human rights have been diminished.

Given this situation the question for educators then is, how do we meaningfully utilize the enormous impact of globalization to develop and foster not only education to prepare students for jobs and employment but education that develops a deep understanding and solidarity for transcendent core values like justice, peace, equality and sustainable development? Many analysts contend that cross cultural exchanges, new information technologies and even migration of people for permanent settlement facilitate not only biculturalism but multiculturalism and transnational identities. (Suarez Orozco, 2004). More than at any other time in history, globalization processes can lead to the development of a "global culture" that is to say a culture that embraces multicultural differences (Stromquist 2005; Moghadam 2000) contends that organizing and building of alliances and partnerships of transnational feminist networks have been possible only because women learned to utilize the positive aspects of globalization. Suarez Orozco (2004) strongly asserts that educators have the duty to "place tolerance – and even celebration – of cultural differences at our educational agenda" (Suarez Orozco, 2004). A good education is one that "promotes a non- parochial attitude, facilitates communication and understanding, and encourages people to broaden their knowledge and their experiences" (David Bloom in Suarez Orozco, 2004).

But what exactly is global learning?

Global learning is defined in different ways. Education is viewed as global or international when it is "more attuned to and responsive to pressure and opportunities in a globalizing environment."[1] Internationalism, the guiding principle of international education, refers to approaches in education that seek to strengthen the international orientation of students, programs and institutions. However, internationalism in the context of globalization processes may have divergent purposes. One purpose of such a strategy is clearly instrumental and mainly focussed on ensuring that educational institutions are able to keep in step with international quality assurance standards in terms of curricula, assessments and certification, credentials that are considered valid across national borders and jurisdictions and can produce graduates who can become part a global professional workforce (Universitas 21, 2001).

Another purpose of internationalizing education is to expand and broaden students' understanding and appreciation of socio-economic political realities of other countries and cultures as they relate to their own national and local realities in the hopes that such exposure can bring about tolerance of difference and solidarity for the common good. Global learning is also defined as education "that puts learning in a global context that fosters critical and creative learning; self-awareness and open mindedness towards difference; understanding of global issues and power relationships and optimism and action for a better world".[2] Eight concepts are considered at the heart of global learning including: global citizenship; interdependence, social justice; conflict resolution, diversity, values and perceptions, human rights, and sustainable development (ibid). A significant articulation of what global learning ought to be has been articulated through the joint university project called Shared Futures: Global Learning and Social Responsibility which has been working towards a "vision of educational excellence with a strong commitment to global, civic and democratic engagement" (Kevin Hovland 2005, p. 1). This vision aims to equip and prepare students to understand other peoples and their problems; develop intercultural competencies; analyse the tensions in the world today, and contribute to their communities and to the world in their own personal ways (ibid).

Gender Equality in Education

"Gender equality in educational access, participation and outcome is central to the promotion of democracy. A vibrant civic life in which citizens are engaged in all aspects of society is critical to the flourishing of democratic institutions, and an important precondition for promoting social justice and human rights" (Arnot 2003, p. 1).

"Gender refers to the socially constructed roles of men and women ascribed to them on the basis of their sex that depends on particular socio-economic, political and cultural contexts and are affected by other factors, including race, ethnicity, and class. Gender is one of the most fundamental organizing principle that shapes human life in all its dimensions, that also creates and perpetuates social differences and inequalities. Lastly, gender must also be understood as a structure of institutionalized social relationships that organize power at all levels" (Mahler and Pessar, 2006 p. 27–63).

Women had always been excluded from educational institutions in every culture and society until the 18th century. Politically, they were not considered citizens and were lumped with children and the incapacitated as non-citizens. Women were thus dependent for their identity on their fathers, husbands and brothers. Women began their struggle for equality by demanding rights and access to education which was a key step in their political participation and empowerment. But access to education is not enough as education itself was gendered and socially constructed in a way that stereotypes about women and men were perpetrated in the curricular content as well in the tracking of educational courses that basically reflected the traditional roles of men and women. Feminist scholars addressed these issues by raising fundamental questions on why history had been gender blind; why women were rendered invisible in the development of civilization and why their social, economic and political contributions were not valued? By looking afresh at the evidence already available and reinterpreting this with a gender lens, these scholars reinterpreted heretofore gender-blind historical narratives, explored new sources of historical material, as well as introduced new methodological approaches and research techniques to more faithfully capture the

rich tapestry of women's lives, experiences and wisdom. Historical narratives were challenged, and standard teaching and research categories and methodologies in the academe were interrogated for their inadequacy in reflecting women's lives. The re-telling of history from a gender lens thus emerged as a political act of history-making in itself.

In the last fifty years, important historical milestones have been achieved by women. The development of human rights instruments particularly the UN Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination (UN CEDAW) set the international standards and norms in the treatment of women. CEDAW or the Women's Convention, now ratified by over 193 countries, obligates states to work towards the realization of the right of education and to achieve gender equality within education and through education. Several important conferences and campaigns such as the Beijing Platform for Action, UNESCO's Global Campaign for Education for All, the UN Girls' Education Initiative and the Milleneum Development Goals, have all affirmed the need to address the political, economic, social and cultural impediments to girl's education. The MDGs in particular are addressing gender equality in education issues alongside extreme poverty, a condition that prevents the advancement of both women and men. To further strengthen its commitment to promote gender equality in education, UNESCO developed what is now termed as the Gender Equality Framework that identifies four dimensions of gender equality in education: equality in access; equality in the learning process; equality of educational outcomes and equality of external results (UNGEI 2008).

As a result of these efforts, significant progress has been made in terms of narrowing the gender gap in the number of girls who are out of school. However, many of them are also likely to drop out before finishing basic education as long as the social, economic and cultural roots of gender inequalities-are not adequately addressed.

Despite these gains however, girls and young women are still subjected to stereotypical portrayals in school, gender discrimination and violence such as sexual abuse and sexual harassment (Jyotsna 2011). Social barriers continue to impede girls and young women's access to education – such as extreme poverty and harmful traditional practices such as female genital mutilation, early marriage, son preference and others. In conflict situations, girls and young women have been particularly vulnerable and hundreds of thousands of them have been the target of rape and sexual violence in Bosnia, Rwanda, Liberia, Sierra Leone and in Sudan. The negative impacts of war and conflict on girls including physical injuries and psychological effects such as trauma, depression, shame and withdrawal have long term consequences in their ability to go to school and their learning prospects (ibid, pp. 13–14.).

It is quite evident from the foregoing that education in general and global education in particular cannot be truly inclusive without interrogating and addressing the gender biases perpetuating gender inequalities embedded in educational systems as well as in the socio-economic restrictions that prevent girls from going to school. To exclude one half of humanity in the development of knowledge and expertise is not only a tremendous waste of human resource but also a serious violation of the inherent rights of people to education. As the Education For All Global Monitoring Report 2011: A Gender Review asserts, education is a human right of everyone, including girls and women. Much more needs to be done in terms of educational reforms such as redefining quality of education to include:

- transformative, gender- responsive educational processes and outcomes;
- Ensuring safety and protection of girls particularly in conflict areas;
- Higher investment in early childhood care and education is crucial for promoting sustained girls' education;
- Engendering schools thru textbook revisions and teacher training, and providing space and support systems to encourage girls and young women to take on non-traditional subjects such as math and science.[3]

Unleashing Women's Active Participation in Sustainable Human Development.

Women constitute one half of the world's population but remain one of the most underutilized human resources in most countries. Very often their full potential and capacity is limited by discriminatory practices in both public and private life; legal systems that do not recognize the rights of women to land ownership; access to financial resources; access to schooling and protection against violence. The OECD observes: "In failing to make the best use of their female populations, most countries are under-investing in the human capital needed to assure sustainability" (OECD 2008). Despite serious and sustained efforts to improve the situation of women worldwide, the facts still show serious gaps and inequalities between women and men; Poverty has a woman's face and of the 1.3 billion people in poverty, 70 % are women. Two thirds of the world's illiterates are also women. Household work and caring responsibilities of women are unpaid, devalued and excluded from national incomes accounts rendering women practically invisible in the growth of economies." Many of women's economic contributions are grossly undervalued or not valued at all – on the order of $ 11 trillion per year. Women work longer hours than men in nearly every country. About half of this work is spent in economic activities in the market or in the subsistence sector. The other half is normally devoted to unpaid household or community activities" (Human Development Report, 1995).

The Human Development Report of 1995 asserted that there are four elements in the concept of human development which includes:

Productivity. People must be enabled to increase their productivity and to participate fully in economic growth. This implies for women, the elimination of all forms of violence as well as economic and political barriers to their full economic participation including employment and income generation.

Equity. People must have access to equal opportunities. All barriers to economic and political opportunities must be eliminated so that people can participate in the development process. Without eliminating the barriers that prevent women from fulfilling their potential, there can be no genuine equity.

Sustainability. Access to opportunities and natural resources must be ensured not only for the present generations but for future generations as well. Consumption patterns that are sustainable and are respectful of the environment must be encouraged.

Empowerment. Development must be by people, not only for them. People must participate fully in the decisions and processes that shape their lives. For women, this means both personal and social empowerment. By being able to claim and assert their rights, women can more meaningfully exercise their agency in determining the directions of their lives (ibid. p. 1).

The attainment of gender equality requires a long process of social, political and economic change that can be achieved through the sustained activism of both women and men; the political will of governments and the international support for a new sustainable human development "that regards all people, irrespective of gender, as essential agents of change" (ibid.). The human development paradigm must be engendered and based on three principles

- Equality of rights between women and men as a fundamental principle
- Recognition that women are agents and beneficiaries of change.
- The engendered development model, though aiming to widen choices for both women and men, should not predetermine how different cultures and different societies exercise these choices. What is important is that equal opportunities to make a choice exist for both women and men (ibid. p. 2).

Women and Gender Institute at Miriam College

Miriam College is an 85 year old educational institution in the Philippines that is one of the few schools which successfully integrated academic and advocacy for global and local issues. Its Vision-Mission says as much:

TRUTH: We believe in the power of knowledge and the liberating force of truth. We commit ourselves to the systematic and scientific search for truth and to fairness and openness in its pursuit. We reject all forms of deceit, falseness and dishonesty. We strive for the highest quality of intellectual and academic output at the same time that we recognize and value the wisdom of the heart.

JUSTICE: We believe that all human beings should be equally blessed to be responsible for and to enjoy the fruits of knowledge-generation and social progress. We commit ourselves to a society where power and opportunity are equally shared and where the "naked are clothed and the hungry are fed." We reject discrimination of any kind against any individual or any group. We believe in gender equality and strive for and support a diverse and interdependent human community in which people's rights, welfare and empowerment are centrally valued.

PEACE: We believe that we should be peace-builders. We also believe that peace means the absence of violence as well as the presence of values, attitudes, behaviour and ways of life based on non-violence and respect for the fundamental rights and freedom of every person. We reject violence of every form and in every social interaction and all institutions. We are committed to work for creative and constructive ways of solving conflict and to foster caring and loving relationships among all human beings and between humans and the rest of creation.

INTEGRITY OF CREATION: We believe that God has called us to be stewards of all creation and that the well-being and happiness of future generations rest upon sustainable and equitable systems and processes of production and consumption. We reject destruction of the environment and waste of natural resources. We commit ourselves to care for the earth and to practice a lifestyle that sustains the health of the planet on which all life depends. (Miriam College, 1998)

To realize the Mission-Vision, the college institutionalized four advocacy centers – the Women and Gender Institute (WAGI), the Center for Peace Education, the Environment Studies Institute and Institutional Network for Social Justice to complement the academic programs of students as well as to explore and expand the school's partnerships with a wider public particularly NGOs, communities, marginalized sectors and professionals. A course Ethics and Values is required, a course that integrates the core values of the institution from the pre-school and basic education levels to the undergraduate and graduate levels. The core values including gender are mainstreamed through regular teacher training; classroom activities and outreach field exposure as well as engagement with partner communities and NGOs. Students spend their internships in any of the four advocacy centers and their partner communities, and are integrated into all the activities of the centers. Gender is a crosscutting issue in all the centers but WAGI is principally responsible for developing gender equality through research, training and advocacy. All the centers have diverse linkages and networks locally and internationally.

WAGI conducts gender sensitivity training sessions and a host of other trainings on specialized subjects on gender for teachers, students, employees and diverse groups from government, communities, international organizations and NGOs from the Philippines and other countries. These sessions deal with critical issues on the various dimensions of education, human rights, migration as well as development from gendered, human rights and global perspectives. The Summer Institute on Women's Human Rights which started in 1999 is one of the longest continuing programs of such nature in the Philippines and Southeast Asia. It discusses basic concepts and issues of gender and empowerment; like the history of the women's movement; the UN Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination; case studies of violence against women in different cultural settings.

Participants to the Summer Institutes, both male and female (coming as far as Syria, Lesotho and Mexico) with different religious, cultural and political viewpoints, participate in active discussion and debates in an atmosphere of openness and respect for cultural differences. Part of the modules is a discussion on the dilemmas and challenges of cultural diversity and its impact on women's human rights and the exercise of their rights. WAGI's Summer Institutes and seminars are a veritable school for global education on international issues utilizing both academic material and the lived experiences of participants who are themselves practitioners in a wide variety of fields. Several enabling conditions allowed WAGI to explore and expand the range of its activities. First, it is the political commitment of the school's president to make Miriam College a center of progressive, enlightened and values-oriented education and advocacy based on its well-articulated mission and vision. A second factor is the academic setting that allows for diverse groups such as government and civil society groups to come together and engage in critical thinking and discussion. Another factor that helped the programs grow is the presence

of many resource persons from inside Miriam College who had worked in the UN in different capacities as well as a good number of specialists from both government and civil society.

Conclusion: Towards Building an Inclusive Global Education for Global Citizenship

To be meaningful at all, global education must embrace the principles of social inclusion, gender equality, peace, human rights, environment and diversity as ways to develop global citizenship. The recognition and the understanding of gender equality in education as an essential precondition in promoting sustainable human development is a necessary step towards this goal. There is a general sense shared by many educators and activists that human survival does not only depend on economic development but also on the development of those values and principles that strengthen our commitment to all humanity. Though global citizenship has not been embraced by all who cannot fathom a world without formal and legal structures and national borders, an increasing number of people and movements are bound by common desire to "find one's development through the development of others" and develop the skills of working for and wanting the commonweal and the well being of all (Miller, quoted by Noddings 2005, p. 25). Educators and social activists are at the forefront in saying that the time to engage, educate and actively involve young people about their preferred future is now. Global citizenship principles, values and behaviour can be proactively promoted now. Groups like Educators for Peace, proponents of peace like the Hague Appeal for Peace, groups that support human rights such as Amnesty International and Human Rights Watch, coalitions and networks of women's groups that work for women's empowerment and gender equality are all working in formal and informal ways to develop global citizenship.[4] However, we need to always be reminded that there is no such thing as gender neutral notion of citizenship. In promoting education that is oriented towards global citizenship, we need to integrate a gender perspective (Marshall and Arnot 2008) that requires national curricula to:

- Unpack the historical and sociological meanings of national curricular norms;
- Recognize (if not deconstruct) the various male and female forms of knowledge and their representations in the curricula,
- Understand the different types of gendered performances within different school subjects;
- Be sensitive to the changing gender relations brought about by globalization and its significance in terms of male and female relationships to knowledge.

Not all of those who profess social change are absolutely united about all the issues that they profess to support. In fact there are tremendous differences between and among civil society groups in terms of perspectives, approaches and strategies. They are, however, united that the social injustice, all forms of inequalities and discrimination, wars and conflicts can only be eliminated through solidarity and laying the foundation for global citizenship. It is the task of governments and the international community to institutionalize these ideas that ensure the future for the next generation.

Annotations

1 Allan Bernardo, International Higher Education: Models,Conditions and Issues in Hgher Education in Education and Globalization, edited by Tereso Tullao, APEC Study Center, Makati: Philippine Institute of Development Study, 2004

2 Globalizing the Curriculum

3 Jya, op. cit. pp. 17–19.

4 Without claiming that they are helping to build global citizenship, social movements and global civil society groups are united in solidarity to advance peace, a just global economic order, a sustainable human development and gender fair and socially just and inclusive society.

References

Agosin, M., ed. (2002): Women, Gender and Human Rights: A Global Perspective. New Jersey.

Arnot, M. (2003): Gender, Education and Citizenship. London.

Beijing Platform for Action (1995): New York: Division for the Advancement of Women.

Held, D./McGraw, A. et al. (2000): Global Transformation Reader. Cambridge: Polity.

Hovland, K. (2005): Diversty Digest. Vol. 8 No. 3, http://www.diversityweb.org/Digest/vol8no3/vo8no3.pdf.

Human Development Report, (1995): New York: UNDP. Hdr.undp.org/en/media/hdr-en:contents.pdf.

Jyotsna, J. (2011): UN Girls Education Initiative. New York.

Noddings, N. (2005): Educating Citizens for Global Awareness. New York.

OECD, (2008): Gender and Sustainable Development. Maximizing the Economic and Social and Environmental Role of Women. www.oecd.org/dataoecd 058/1/4088153.pdf.

Pessar, P./Miller, S. (2006): Transnational Migration: Bringing Gender In: International Migration Review. Vol. 37 Issue (3), pp. 812–846.

Stromquist, N. P. (2002): Education in a Globalized World. The Connectivity of Economic Power, Technology and Knowledge. UK.

Suarez-Orozco, M./Qin-Hillard, D. B., eds. (2004): Globalization: Culture and Education in the New Millenium. Berkely and Los Angeles.

UNESCO (2004): The Leap to Equality. 2004/ED/EFA/MRT/PI/2.

UNGEI Global Advisory Committee (2008): Asia Pacific Technical Meeting June 11–12, Towards Gender Equality in Education: Progress and Challenges in the Asia Pacific Region. June 2008, Kathmandu, Nepal.

Universitas, 21, (2001): www.ancient-rome.info/Universitas-21.

World Bank (September 2006): Gender Equality as Smart Economics: A World Bank Group GenderActionPlan(20072010).siteresources.worldbank.org/INT_GENDER/Resources/GAPNov2pdf.

Aurora Javate de Dios

is professor in International and Migration Studies at Miriam College in the Philippines and concurrently Executive Director of the Women and Gender Institute at the same institution. She is for many years President of the Women's Studies Association of the Philippines and President of the International Coalition Against Trafficking in Women. She also served as Member of the UN Committee on the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women from 1994–1998.

Marianne Meier

Sport und Gender im afrikanischen Entwicklungskontext: Globales Lernen in Bewegung

Zusammenfassung:
Dieser Artikel skizziert die Grundessenzen des Sportpotenzials im afrikanischen Entwicklungskontext mit besonderem Fokus auf der Gender-Thematik. Dabei gilt es die jeweiligen soziokulturellen Kontexte mit ihren Wert- und Normvorstellungen zu beachten. Anhand von Praxisbeispielen aus Malawi, Sambia und Südafrika werden Chancen, Risiken und Grenzen von Sport- und Spielaktivitäten in Bezug auf Empowerment, das Globale Lernen und dessen Ganzheitlichkeit dargestellt.

Schlüsselwörter: *Praxisbeispiele, Chancen und Grenzen von Sport bezügl. Globalen Lernens, Erziehung durch Sport*

Abstract:
This article explores the potential of sport and development in an African context with special emphasis on gender issues. Thereby, socio-cultural values and norms request particular consideration. Practical experiences from Malawi, Zambia and South Africa exemplify opportunities, risks and limits of sport and play activities with regard to global education and empowerment within the framework of a holistic perspective.

Keywords: *practice examples, opportunities and limits of sports concerning global learning, education through sports*

Die Förderung von Bildung, Gesundheit, Entwicklung und Frieden durch Sport und Sporterziehung waren 2005 die hauptsächlichen Ziele des von der UNO proklamierten *Internationalen Jahres des Sports und der Sporterziehung.* Anlässlich der Konferenz der Welt-Sportverbände 2010 in Dubai, bekräftigte Kofi Annan, ehemaliger Generalsekretär der Vereinten Nationen, seine hohen Erwartungen: „Der Sport spielt eine einzigartige Rolle darin, Wunden zu heilen, die Menschen gegen soziale Probleme zu aktivieren, Barrieren zwischen Rassen und Geschlechtern einzureißen, für interkulturelles Verständnis zu sorgen, Flüchtlinge zu integrieren, mentale Traumata zu heilen und wirtschaftliche Entwicklung anzuregen."[1]

Es wäre aber vermessen, den Sport als Allheilmittel und rosarote Wunderwelt idealistisch zu verklären. Es reicht nicht aus, einen Fußball auf ein Feld zu werfen, um einfach mal so eine sozial-integrative, friedensstiftende oder gesundheitsfördernde Wirkung zu erzielen. Die Sport- und Spielangebote bedürfen einer *pädagogischen Inszenierung* (vgl. Dietrich/Landau 1990), um Veränderungen bei den Teilnehmenden zu ermöglichen. Was ist überhaupt unter Sport in der Entwicklungszusammenarbeit zu verstehen? Unter welchen Bedingungen und in welchen Arrangements kann Sport die erhofften therapeutischen, pädagogischen oder präventiven Ziele erreichen? Welche geschlechtsorientierten Aspekte sind zu berücksichtigen, damit sportlich-spielerische Interventionen im Entwicklungskontext im Sinne von Empowerment gelingen können?

Dieser Artikel skizziert die Potenziale des Sports mit besonderem Fokus auf die Gender-Thematik. Anhand praktischer Erfahrungen aus Malawi, Sambia und Südafrika werden Chancen, Risiken und Grenzen von Sport- und Spielaktivitäten in Bezug auf das Globale Lernen dargestellt.

Sport und Spiel als Instrumente im Entwicklungskontext

Wenn Sport, Bewegung und Spiel als bereichernde Elemente der Entwicklungszusammenarbeit oder zur Beeinflussung psychosozialen Verhaltens eingesetzt werden sollen, dann geht es in keiner Weise um Spitzensport. Projekte im Entwicklungskontext, welche als ‚netten Nebeneffekt' systematische Talentsuche für internationale Klubs betreiben, sind als bedenklich einzustufen. Das Konzept *Sport und Entwicklungszusammenarbeit* zielt auf Partizipation und Einbindung aller Beteiligten unabhängig von Fähigkeiten, Fertigkeiten, Körperbau, Geschlecht, Alter, etc. ab. Im Sinne der *Mehrperspektivität* umfassen die menschlichen Beweggründe Sport zu treiben mehr als nur den Leistungsaspekt (vgl. Kurz 1995). Gesundheit, Erlebnis, Ausdruck, Spannung und das Gemeinschaftsgefühl sind weitere „Sinngebungen des Sports" (Kuhlmann 2006, S. 91). Dabei geht es eben primär um *Entwicklung durch Sport* und nicht um *Entwicklung des Sports*. Im sozialpsychologischen oder -pädagogischen Kontext wird der Sportbegriff als breite Palette verstanden, welche vom Schulsport, über Fitness, Ballspiele, Kampfsportarten, Breitensportaktivitäten, traditionelle Spiele, Wettkampf bis hin zum Tanzen reicht. Die neuere Literatur sowie das von DOSB, DSLV und dvs[2] beschlossene *Memorandum zum Schulsport* (vgl. 2009, S. 8) sprechen dabei von „Bewegungsfeldern". Diese Konzeption stellt eine Alternative zu den ursprünglichen Sportarten dar (vgl. Prohl 2010). Dieser terminologische Freiraum lässt im inklusiven Sinne insbesondere auch Mädchen und Frauen in und aus Ländern des ‚Sü-

dens‘ alternative Betätigungsformen ausüben, welche nicht so direkt mit der traditionell männlich eingestuften und somit oftmals ausschließenden Sportdomäne in Verbindung stehen.

Die anzustrebende pädagogisch-didaktische Sportvermittlung weist einen „Doppelauftrag“ auf, bei welchem sich *Erziehung zum Sport* sowie *Erziehung durch Sport* ergänzen. Demnach ist das erzieherische Element von Sportaktivitäten nur dann gegeben, wenn mit diesen „sowohl *Bewegungsbildung* im Sinne der Sachaneignung als auch *Allgemeinbildung* im Sinne der Persönlichkeitsentwicklung bewirkt werden“ (Prohl 2010, S. 182–183). Grundsätzlich gilt dieser Anspruch beispielsweise für den deutschen Schulsport genauso wie für den Entwicklungskontext, jedoch mit unterschiedlichen Schwerpunkten.

Einerseits werden in der Entwicklungszusammenarbeit also Sportprogramme als Instrumente eingesetzt (vgl. Digel/Fornoff 1989) im Sinne einer *Erziehung zum Sport.* Dazu gehören idealerweise auch „Fähigkeiten und Fertigkeiten zur lebenslangen Teilhabe an Sport- und Bewegungsaktivitäten (…), ein Fundament bewegungsspezifischer Könnensleistungen und ein Zugang sportbezogener Motive und Interessen“ (Memorandum 2009, S. 5). Während aber körperliches Wohlbefinden in der westlich industrialisierten Welt durch aktive Sportpraxis gefördert werden kann, wird das gleiche Ziel in „Entwicklungsländern“ durch eine Minimalernährung sowie Erholungsphasen nach physischen Strapazen erreicht. Für Menschen in diesen Regionen ist deshalb das spielerische Miteinander, die Entspannung oder die ästhetische Gestaltung häufig wichtiger als Fitness. Dies trifft z.B. für Mädchen und Frauen zu, die täglich – schwer beladen – enorme Distanzen zurücklegen müssen, um etwa Wasser zu holen oder Feuerholz zu sammeln.

Im Sinne von *Erziehung durch Sport* können Spiel- und Sportaktivitäten andererseits auch als Medium zur Vermittlung von entwicklungspolitisch relevanten Themen wie etwa Friedens- und Gesundheitsförderung, Kinderrechte, Umweltschutz, Gewaltprävention oder soziale Integration inszeniert werden. Im Rahmen seiner *Pädagogik der Teilhabe* weist Liebau (1999, S. 165) darauf hin, dass in Bezug auf die Persönlichkeits- und Werterziehung „kognitive Belehrung allein ebenso wenig aussichtsreich ist wie der bloße Appell“. Demnach liegt das Potenzial von Sportaktivitäten darin, dass Lernsituationen geschaffen werden, durch die gewisse Herausforderungen konkret erlebt werden können. Daraus lassen sich dann z.B. Sozialkompetenzen wie Empathie, Solidarität, Konflikt- und Kooperationsfähigkeit oder Fairness entwickeln.

Neben den durch Gardner (1991) geprägten Begriffen der *sozialen (interpersonalen)* Kompetenzen, können pädagogisch inszenierte Sportaktivitäten auch die *emotionalen (intrapersonalen)* Kompetenzen fördern. Sport- und Bewegungsangebote tragen zur Verbesserung der Impulskontrolle, zur Erkennung eigener Grenzen, zur Entwicklung von Selbstvertrauen oder zum Umgang mit eigenen Gefühlen bei. Im *kognitiven Bereich* können etwa Kompetenzen wie Disziplin, Konzentration, Kreativität, vernetztes und taktisches Denken angeeignet oder weiterentwickelt werden (vgl. Kuhlmann 2006).

Sport hat potenziell auch einen therapeutischen Stellenwert im Entwicklungskontext. So können gezielte Aktivitäten z.B. unterstützend bei der Aufarbeitung traumatischer Erlebnisse sein.Inwiefern ein Trauma überwunden werden kann, hängt gemäß Henley (2005) von der vorhandenen Resilienz ab, welche durch beschützende Faktoren beeinflusst werden kann. Diese Schutzfaktoren beinhalten z.B. fürsorgliche Beziehungen zwischen nicht verwandten Erwachsenen, Vermittlung von Problemlösungsstrategien oder pro-soziale Beziehungen zu Gleichaltrigen (vgl. Henley 2005). Der Sport kann dabei etwa mit Teamgeist oder Betreuung durch Coaches einen wesentlichen Beitrag leisten.

Aber auch die Schattenseiten des Sports dürfen nicht ausgeblendet werden. Sport sorgt in unserem Alltag immer wieder für negative Schlagzeilen und vermischt sich mit gesellschaftlichen Missständen oder spiegelt diese sogar wider. Dazu gehören Diskriminierungen wie Rassismus, Sexismus oder Homophobie. Zudem berichten Medien über Korruptionsaffären, Gewaltexzesse oder Doping-Missbrauch. Gerade im Entwicklungskontext gehören auch Menschenhandel, Ausbeutung, sexuelle Übergriffe und Prostitution zur Kehrseite der sportlichen Medaille. Zudem ist Sport mit Risiken verbunden, wie z.B. Verletzungen, gefährliche Nachahmung oder Magersucht. In zahlreichen Ländern Afrikas wird der sportliche Erfolg – oftmals idealisiert durch Berühmtheiten – als Lösung aller Probleme hochstilisiert. Das kann zu Schulabstinenz führen, weil sich insbesondere Jungen aufgrund der immensen Arbeitslosenraten z.B. durch Fußball eine lukrativere und reizvollere Zukunft vorstellen können als durch Bildung. All diese potenziellen Gefahrenherde gilt es bei der Konzeption von Sportprogrammen zu beachten.

Weltweite Entwicklungszusammenarbeit und Ganzheitlichkeit

Diverse Ansätze des Globalen Lernens finden oftmals einen gemeinsamen Nenner in ihrer Eigenschaft als pädagogische Antworten auf die Globalisierung (vgl. Adick 2002; Jäger 2008). Die Themenkomplexe, welche die Globalisierung im positiven und negativen Sinne mit sich bringt, umfassen etwa Menschenrechtserziehung, ökologische Fragen, interkulturelles Lernen, Konfliktlösungen oder soziale Gerechtigkeit (vgl. Gugel/Jäger 1995). Breiter Konsens besteht jedoch darin, dass durch Globales Lernen – auch losgelöst von konkreten Inhalten – eine Sensibilität für komplexe Zusammenhänge vermittelt werden soll.

Der pädagogische Einsatz von Sport in der Entwicklungszusammenarbeit zielt primär auf das Konzept *Entwicklung durch Sport* ab und fühlt sich den Ansätzen des Globalen Lernens verpflichtet, welche „Anstöße für die Suche nach Orientierung im Leben, für Visionen eines friedlichen Zusammenlebens und für Handlungsschritte auf dem Weg zu einer gerechteren Weltgesellschaft“ geben können (Jäger 2008, S. 8).

Globales Lernen ist nicht nur ein Praxisfeld der nördlichen Hemisphäre. Grundlegend ist das Kommunizieren und Agieren auf Augenhöhe. Demnach gehören ethnozentrische Begriffe des ‚Nordens‘ wie z.B. *Entwicklungshilfe* in die staubigen Kammern der imperialistischen Geschichtsschreibung. Im Gegenteil, gewisse Wert- und Moralvorstellungen der so genannten ‚Entwicklungsländer‘ könnten unsere durch und durch industrialisierte und kommerzialisierte Gesellschaft sehr wohl auch weiterentwickeln. Deshalb basiert nachhaltige und ganzheitliche Entwicklungszusammenarbeit grundsätzlich auf bilateralem Austausch sowie Kooperation.

Die Ganzheitlichkeit des Globalen Lernens entspricht auch der Konzeption vom Sporteinsatz in der Entwicklungszu-

sammenarbeit. Ein ganzheitlicher Gender-Ansatz ist dabei eine Voraussetzung. Genderforschung heißt nicht Frauen- oder Feminismusforschung, sondern Geschlechterforschung mit gleichem Fokus auf Männer, Frauen, Jungen und Mädchen sowie deren privaten und öffentlichen Interaktion auf individueller und sozial-institutioneller Ebene. Somit können auch das *Mann-Sein* und die *Männlichkeit* in die Diskussion über Geschlechterverhältnisse eingebracht werden (vgl. Pfister 1999). Warum zielen aber zahlreiche Projekte spezifisch auf Mädchen und Frauen ab? Nach wie vor besteht vielerorts ein krasses Ungleichgewicht zwischen den Geschlechtern in Bezug auf Ressourcen, politische Rechte, Bildung, Bewegungsraum, Chancen auf dem Arbeitsmarkt, Besitz des eigenen Körpers, etc. Weibliches Empowerment zielt auf Selbstermächtigung und Eigenverantwortung von Frauen und Mädchen ab. Es geht um die Stärkung des vorhandenen Potenzials, was eine klare Abkehr von der Optik der weiblichen Opferrolle oder des *Mängelwesens* bedeutet (vgl. Herriger 2006).

Sport-Arrangements im Entwicklungskontext

In Anlehnung an Jäger (2008), teilt auch dieser Aufsatz die Vielfalt von Sport-Arrangements vereinfacht in drei Kategorien ein. Erstens sind Klubs oder andere organisierte Sportvereinigungen zu nennen, welche innerhalb von Verbandsstrukturen meistens einen Meisterschaftsbetrieb durchführen. Die zweite Kategorie umfasst eher informellen Freizeit- und Breitensport und zeichnet sich insbesondere durch spontane, sporadische und ereignisbezogene Aktivitäten aus. Bei der dritten Kategorie handelt es sich um pädagogisch inszenierte Sport-Arrangements. Gemäß Jäger (2008, S. 13) sind darunter Interventionen gemeint, die den Sport „mit einem spezifischen Setting und Regelwerk in den Kontext von Gewaltprävention und Integration, von Friedensförderung und Entwicklungszusammenarbeit stellen". Natürlich überschneiden und beeinflussen sich diese Kategorien auch.

Die meisten Sportarrangements im Entwicklungskontext sind der dritten Kategorie zuzuordnen. Dabei können unterschiedliche Organisationen ganz verschiedene Ziele verfolgen, aber häufig lassen sie sich im Bestreben subsumieren einen Beitrag zur Erfüllung der von der UNO deklarierten Millennium Development Goals[3] zu leisten. In der englischsprachigen Literatur existiert die Unterscheidung zwischen den Programmtypen sport plus und plus sport (Coalter 2002). Bei Projekten mit Schwerpunkt sport plus handelt es sich primär um Sportorganisationen und deren nachhaltige Entwicklung. Beim Ansatz plus sport sind primär Sozial- oder Gesundheitsprojekte involviert, welche u.a. sportliche Aktivitäten einsetzen, um insbesondere junge Menschen anzusprechen. Diese Unterteilung ist als Kontinuum zu verstehen, auf welchem sich unterschiedlichste Programme ansiedeln lassen. Die meisten NGOs, welche sich im stetig wachsenden Sektor sport and development (S&D) engagieren, vertreten eher den Ansatz sport plus. So z.B. das Netzwerk Kicking Aids Out, welchem 15 Länder angehören: „Our mission is to empower youth to positively influence their lives and the lives of others, by actively enhancing life skills through sport."[4] In der didaktischen Umsetzung gibt es aber auch innerhalb von sport plus wesentliche Unterschiede struktureller und konzeptioneller Art. Beispielsweise die NGO Play Soccer[5] teilt im Rahmen eines Jahresplans jede Trainingseinheit in drei gleich gewichtete Module zu Gesundheit, „social development life skills" und fußballerischen Fertigkeiten ein. Eine andere NGO namens *Grassroot Soccer*[6] vermittelt hingegen Informationen über HIV/AIDS während einer einmaligen zehnwöchigen Intervention an verschiedenen Schulen. Aufgrund mangelnder Ressourcen fehlen bei der Durchführung von Sportprojekten im Entwicklungskontext oftmals didaktische Konzepte.

Neben der Vermittlung der bereits erwähnten Kompetenzen durch Sportaktivitäten, wirken auch das subjektive Wohlbefinden der Teilnehmenden sowie der *Spaßfaktor* zusätzlich als Katalysatoren. Diese Freude und Unbeschwertheit üben insbesondere auf Kinder und Jugendliche Magnetwirkung aus. In Sambia und Malawi ist jeweils fast die Hälfte der Gesamtbevölkerung unter 15 Jahre alt.[7] Beide Länder weisen eine der weltweit höchsten Anzahl an HIV/AIDS Infizierten auf. Bei sportlich-spielerischen Aktivitäten können thematisch schwierig zu vermittelnde Inhalte altersgerecht vermittelt werden. In vielen Ländern Afrikas gilt HIV/AIDS als selbstverschuldete Strafe Gottes, was eine gesellschaftliche Ächtung mit sich bringt. Ein Sportturnier kann deshalb einen sinnvollen Rahmen bieten, um HIV/AIDS auf neutralem Terrain zu thematisieren. Zu diesem Zweck werden auch traditionelle Tänze, Rap und Theater eingesetzt. Dabei können sich Teilnehmende und Publikum zudem in Zelten oder Wägen anonym, kostenlos und professionell testen und beraten lassen. Es muss aber festgehalten werden, dass Sport- und Spielerlebnisse in einem sehr belastenden Umfeld auch schon per se einen Mehrwert bieten, indem sie Menschen für einen Augenblick aus der harten Realität zu reißen vermögen.

Soziokulturelle Rahmenbedingungen und Zielgruppen

In der nördlichen wie südlichen Hemisphäre hängt eine erfolgreiche Sportinszenierung von soziokulturellen und -ökonomischen Rahmenbedingungen ab. Welche Sportarten werden durch wen praktiziert? Was gilt z.B. als elitär, patriotisch, randständig oder besonders männlich bzw. weiblich? Auch die Frage nach Sport im öffentlichen Raum muss aufgegriffen werden. Mädchen ist es im heutigen Iran z.B. nicht gestattet im Freien herumzutoben oder Sport zu treiben (vgl. Kunz 2006). In Malawi verhält es sich anders. So finden z.B. Sportprogramme auf zentralen Plätzen unter freiem Himmel statt, damit die ganze Gemeinschaft Kontrolle ausüben kann. In beiden Fällen müssen jedoch Sittlichkeit und Sicherheit als Richtlinien zwingend berücksichtigt werden. Da gesellschaftliche Normenüberschreitungen normalerweise sanktioniert werden, sollten lokale Verantwortliche sowie das Umfeld der Zielgruppen stets eingebunden werden. Eine ungenügend koordinierte Aktivität kann für die Betroffenen andernfalls schlimme Konsequenzen beinhalten. Diese können von subtilen Schikanen, über Rufschädigung, Repression, Ausgrenzung bis hin zu Freiheitseinschränkung oder sogar Gewaltanwendung reichen (vgl. Meier 2005).

Zusammen mit dem soziokulturellen Kontext muss natürlich auch die Zielgruppe der sportlichen Aktivität analysiert werden. Obwohl vielleicht von Schulmädchen die Rede ist, muss z.B. der Realität von Vergewaltigungsopfern oder Waisen in besonderem Maß Rechnung getragen werden. Durch die Faktoren Alter, Geschlecht, Fähigkeiten, Interessen, Bedürfnisse, etc. lassen sich dann geeignete Lernarrangements entwickeln, die möglichst alle Sinne ansprechen sollten (vgl. Jäger 2008).

Geschlecht als Chance und Hindernis im Sport

Wenn von Sportaktivitäten mit Kindern oder Jugendlichen die Rede ist, muss genau hingeschaut werden, welche Optionen jeweils für Mädchen und Jungen offen stehen. Zahlreiche Sportprojekte im Entwicklungskontext involvieren nur Knaben, und beim Stichwort *Fußball* erst recht.

Ein Blick in die Vergangenheit verdeutlicht die geschlechtsorientierte Prägung der Sport- und Spielkultur. Begriffe wie *Mannschaftsspiel* oder *Manndeckung* weisen auf die ursprünglich klar männlich dominierte Sportsphäre hin (vgl. Kugelmann 1996). Zu Beginn des 20. Jahrhunderts kursierten in Europa Gerüchte über Unfruchtbarkeit von Sportlerinnen, welche sich heute z.B. im afrikanischen Kulturkreis noch hartnäckig halten. Die Definition dessen, was in unserer Zivilisation als weiblich bzw. männlich gilt, war früher anders als heute und wird sich morgen wieder ändern (vgl. Merk-Rudolph 1999). Dies gilt auch für Sportarten und relativiert unsere als *natürlich empfundene Alltagswirklichkeit*. Neben diesem Zeitfaktor wird das Verständnis von *Maskulinität* und *Femininität* aber maßgeblich durch soziokulturelle Aspekte bestimmt. So gelten z.B. Basketball in Senegal und Fußball in den USA als typische Frauensportarten (vgl. Meier 2004).

Die Akzeptanz oder Ablehnung weiblicher Sportlichkeit hängt u.a. mit der soziokulturellen Auffassung zusammen, ob ein muskulöser Frauenkörper als attraktiv und begehrenswert eingestuft wird oder nicht. Sport wird oft als maskulines Heiligtum zelebriert und erfolgreiche Athleten zu Helden oder Sexsymbolen hochstilisiert (vgl. Saavedra 2005). Sport diente und dient in vielen Kulturen als Sozialisationssystem, das Jungen lehren soll, wie man sich als *richtiger Mann* im öffentlichen Leben zu gebärden hat (vgl. Hargreaves 1994). Dieser heroisierende Körperkult grenzt aber gleichzeitig all diejenigen aus, welche von der *traditionellen Männlichkeitsnorm* abweichen. Gemäß Elling (2004) scheint ein weiblicher Vorstoß in sportliche Männerdomänen gesellschaftlich akzeptabler zu sein als umgekehrt. Werden gut behütete Gesellschaftsmuster plötzlich verändert, und dies geschieht bei sportlich aktiven Frauen und Mädchen im afrikanischen Kontext häufig, kann dieser Struktur- und Kontrollverlust zu irrationalen Ängsten führen. Diese Verunsicherung steht dann meist als Ursache für Skepsis, Abwehrhaltungen und sogar Aggressionen, und zwar bei Männern und Frauen.

Aber was bedeutet Maskulinität eigentlich? In unterschiedlichen Ausprägungen zählen viele Kulturkreise beschreibende Adjektive wie stark, muskulös, ehrgeizig, aktiv, aggressiv, herausfordernd, selbstsicher, etc. auf. Mit Femininität werden hingegen Schlagworte wie etwa Eleganz, Passivität, Sanftheit, Bescheidenheit, und Schwäche assoziiert (vgl. Kugelmann 2005). Wenn aber eine erfolgreiche Sportlerin beschrieben wird, dann decken sich zahlreiche Eigenschaften mit den genannten Männlichkeitsattributen, da eine Athletin ein kämpferisches, aktives und selbstbewusstes Engagement an den Tag legen muss, um sich durchzusetzen. Durch diese Konstellation besteht insbesondere in traditionell patriarchalischen Gesellschaften ein Widerspruch zwischen dem Frau-sein und dem Sportlerin-sein (vgl. Palzkill, in: Fechtig 1995). Dieser Konflikt kommt sogar dann zum Tragen, wenn es sich nicht um Wettkampf, sondern um körperliche Freizeitaktivitäten in der Öffentlichkeit handelt. Genau im Aufbrechen dieser geschlechtsorientierten Gesellschaftsstrukturen liegt wohl das bedeutendste Transformationspotenzial des Sports in Bezug auf Geschlechterrollen.

Platzbeanspruchung und Körperlichkeit als Mehrwert

Was Sport von anderen Freizeitaktivitäten wie etwa Singen oder Malen maßgeblich unterscheidet, ist die markante Platzbeanspruchung und die daraus resultierende öffentliche Visibilität. Dabei spielen gerade Team- und Ballsportarten eine wichtige Rolle, da sie meistens große Flächen benötigen. Wenn Frauen und Mädchen öffentliche Präsenz beanspruchen, selbstbewusst und ambitiös auftreten, sich physisch durchsetzen, kann sich auch ihre Selbstkonzeption verändern: „Als Mädchen rumzutoben, Fußball zu spielen, laut zu sein, zu rennen oder z.B. große Schritte zu machen und kraftvoll aufzutreten, all dies ist im Rahmen des Sportes erlaubt. Es wird hier sogar gefördert, da es funktional im Sinne der sportlichen Leistung und des Erfolgs ist“ (Kugelmann 1996, S. 109).

Werden diese Aktivitäten zudem von zu Hause entfernt durchgeführt, ergibt sich durch die Anfahrt oder den Fußweg ein weiterer Freiraum, der im Alltag häufig fehlt. Der weibliche Bewegungsradius im ruralen Afrika ist klar abgesteckt und beschränkt sich in der Regel auf Märkte, Brunnen, Ackerfelder und Spitäler (vgl. Brady 2005). Sechs Lernorte (Verein, Bolzplatz, Stadion, Bildschirm, Schule und Begegnung/Jugendaustausch) werden von Jäger (2008, S. 14) definiert, wo insbesondere „am Fußball interessierte Menschen (globale) Lernerfahrungen machen können“. Diese Räume besitzen in angepasster Form auch für andere Sportarten Gültigkeit. Für Jäger (2008, S. 19) ist dabei die sinnvolle Verknüpfung „möglichst viele[r] Lernorte und Lernarrangements“ bedeutsam.

Der weibliche Zugang zu solchen Lernorten – sowie *weibliche Freizeit* an und für sich – stellen im ländlichen Afrika vielerorts ein Novum dar und aktive Sportausübung in der Öffentlichkeit sowieso. Betreiben Mädchen und Frauen diese als unpassend erscheinenden Aktivitäten regelmäßig im öffentlichen Raum, legt sich bei vielen Zaungästen die anfängliche Empörung oder Belustigung meistens und entwickelt sich oftmals zu Gleichgültigkeit. Die Akzeptanz, wenn überhaupt, tritt häufig erst zu einem späteren Zeitpunkt ein. Scheint ein friedlicher Ablauf dieser Transition unsicher, so müssen Maßnahmen getroffen werden wie z.B. die Errichtung von Zäunen oder die Präsenz von Lehrpersonen, welche die Sportlerinnen vor verbalen Attacken oder sogar Handgreiflichkeiten schützen.

Der Zugang zu öffentlichem Raum erlaubt es soziale Netzwerke zu knüpfen, Gleichgesinnte zu treffen, Probleme zu diskutieren und Bewegungsfreiheit genießen zu können. Diese Ziele könnten aber auch mit Lesekursen erreicht werden. Worin liegt also ein weiterer Mehrwert der sportlichen Betätigung?

Der Körperausdruck, die Motorik sowie Bewegungsformen stehen bei Sportaktivitäten im Zentrum. Deshalb gehören Informationen über Körperfunktionen, Gesundheit, Verletzungen, Hygiene, Ernährung, etc. zu jedem seriösen Sportprogramm. Durch diesen ausgeprägten *Fokus auf die Körperlichkeit* können lokale NGOs auch tabuisierte Themen aufgreifen. So hüten sich z.B. Erwachsene in Sambia davor, mit Jugendlichen über Sexualität zu sprechen, da dies als untraditionell und unschicklich gilt (vgl. Simwapenga 2003). Der Sport kann also den Rahmen bieten, um sich über Geschlechtskrankheiten, Emp-

fängnisverhütung, Menstruation, aber auch Drogen auszutauschen. Vor allem jugendliche Frauen und Mädchen sollten mehr über ihren eigenen Körper und ihre Rechte erfahren, damit sie ihr Leben besser kontrollieren und sich wenn nötig selber wehren oder externe Hilfe holen können (vgl. Meier 2005). Die thematisierte Körperlichkeit beinhaltet aber auch Gefahren. Kinder und Jugendliche müssen deshalb proaktiv vor eventuellen sexuellen Übergriffen, Nötigung oder Gewalt geschützt werden. Deshalb wäre z.B. ein gemeinsam unterzeichneter Verhaltenskodex wichtig. Dabei sollte auch eine neutrale Anlaufstelle eingerichtet werden, wo Vergehen oder Grenzüberschreitungen anonym gemeldet und dann sanktioniert werden können.

Sport in der Entwicklungszusammenarbeit wurde außerhalb von Fachkreisen lange Zeit belächelt, weil diese als beliebig erachteten Aktivitäten als Gegensatz zu *echten Interventionen* wie etwa Alphabetisierung oder Wasserversorgung karikiert wurden. Mittlerweile hat sich *sport and development* aber etabliert, wobei interdisziplinäre Langzeitstudien die oftmals noch subjektiven Fortschritte weiter verifizieren müssten. Wer sich aber das Sportpotenzial im Entwicklungskontext jemals selber vor Augen geführt hat, wird die strahlenden und stolzen Gesichter nie mehr vergessen.

Anmerkungen

1 Siehe (Online im Internet unter: http://www.faz.net/-00ly0t [30.05.2011)].

2 Deutscher Olympischer SportBund (DOSB), Deutscher Sportlehrerverband (DSLV), Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft (dvs).

3 Infos (Online im Internet unter: http://www.un-org/milleniumgoals [12.05.2011]).

4 Infos (Online im Internet unter: http://www.kickingaidscout.net [02.06.2011]).

5 Play Soccer ist aktiv in Malawi, Sambia, Ghana, Senegal, Kamerun und Südafrika. Infos (Online im Internet unter: http://www.playsoccer-nonprofit.org [03.05.2011]).

6 Grassroot Soccer ist u.a. aktiv in Südafrika, Sambia und Simbabwe. Für mehr Infos (Online im Internet unter: http://www.grassrootsoccer.org [22.05.2011]).

7 Population Reference Bureau (PRB). World Population Data Sheet 2010 und (Online im Internet unter http://www.prb.org [03.05.2011]).

Literatur

Adick, C. (2002): Ein Modell zur didaktischen Strukturierung des globalen Lernens. In: Bildung und Erziehung, 55. Jg., H. 4, S. 397–416.

Brady, M. (2005): Creating safe spaces and building social assets for young women in the developing world: A new role of sports. In: Women's Studies Quarterly, Vol. 33, Nr. 1&2, S. 35–49.

Coalter, F. (2002): Sport and Community Development: A Manual, Research Report No. 86, University of Edinburgh, sportscotland, Edinburgh.

Dietrich, K./Landau, G. (1990): Sportpädagogik. Grundlagen, Positionen, Tendenzen, Rowohlt, Reinbek.

Digel, H./Fornoff, P. (1989): Sport in der Entwicklungszusammenarbeit, Darmstadt.

Elling, A. (2004): "They (don't) have the right build for it": Social Constructions of Gender and Sport. In: Kugelmann, C. et al. (Hg.): Geschlechterforschung im Sport. Differenz und/oder Gleichheit, dvs, Hamburg.

Fechtig, B. (1995): Frauen und Fußball, Interviews, Porträts, Reportagen. Edition Ebersbach, Dortmund.

Forum „Schule für eine Welt" (1996): Globales Lernen. Anstöße für die Bildung in einer vernetzten Welt. In: Jona, S. 19–24.

Gardner, H. (1991): Abschied vom IQ. Die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen, Klett Cotta, Stuttgart.

Gugel, G./Jäger, U. (1995): Friedenspädagogische Überlegungen zum Globalen Lernen. In: Wissenschaft und Frieden, 4/95, Dossier, S. XV–XX.

Hargreaves, J. (1994): Sporting Females, Critical issues in the history and sociology of women's sports, Routledge, London/New York.

Henley R. (2005): Helping Children Overcome Disaster Trauma through Post-Emergency Psychosocial Sports Programs. Working Paper, Swiss Academy for Development SAD, Biel/ Schweiz.

Herriger, N. (2006): Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. 3. Aufl., Kohlhammer-Verlag, Stuttgart.

ICSSPE (2008): Sport and Physical Activity in Post-Disaster Intervention, Second Edition, A Handbook prepared in Conjunction with ICSSPE's International Seminar, Berlin.

Jäger, U. (2008): Fußball und Entwicklung. Wie durch Sport „Globales Lernen", Fair Play und friedliches Zusammenleben gefördert werden kann. KICKFAIR, Institut für Friedenspädagogik, Tübingen.

Kugelmann, C. (1996): Starke Mädchen, schöne Frauen? Weiblichkeitszwang und Sport im Alltag, AFRA-Verlag, Butzbach-Griedel.

Kugelmann, C. (2005): A pedagogical approach towards playing with gender in sports. In: Hofmann, A./Trangbaek, E. (Hg.): International Perspectives on Sporting Women in Past and Present, Bookpartner, Copenhagen, S. 67–81.

Kuhlmann, D. (2006): Welche besonderen Möglichkeiten bietet die Sache? Sport im weiteren Sinne. In: Balz, E./Kuhlmann, D. (Hg.): Sportpädagogik. Ein Lehrbuch in 14 Lektionen, Bd. 1, 2. Aufl., Meyer & Meyer, Aachen, S. 81–96.

Kunz, V. (2006): Sport and Play for Traumatized Children and Youth. An assessment of a pilot-project in Bam, Iran, Swiss Academy for Development (SAD) Biel/ Schweiz.

Kurz, D. (1995): Handlungsfähigkeit im Sport – Leitidee eines mehrperspektivischen Unterrichtskonzepts. In: Zeuner, A. et al. (Hg.): Sport unterrichten – Anspruch und Wirklichkeit, Academia, St. Augustin, S. 41–48.

Liebau, E. (1999): Erfahrung und Verantwortung, Juventa, Weinheim und München.

Meier, M. (2004): „Zarte Füßchen am harten Leder...", Frauenfußball in der Schweiz 1970–1999. Studien zur Zeitgeschichte, Bd. 5, Huber-Verlag, Frauenfeld/ Stuttgart/Wien.

Meier, M. (2005): Gender Equity, Sport and Development, Working Paper, Swiss Academy for Development SAD, Biel/Schweiz.

Memorandum zum Schulsport (2009): Beschlossen von DOSB, DSLV und dvs im September 2009, Deutscher Olympischer SportBund, Frankfurt am Main.

Merk-Rudolph, C. (1999): Sportgeschichte aus Frauenperspektive. Eine Möglichkeit für Mädchen zur geschlechtsspezifischen Identitätsfindung im Rahmen des Schulsports. Europäische Hochschulschriften, Reihe XI, Bd. 785, Peter Lang, Frankfurt am Main.

Pfister, G. (1999): Sport im Lebenszusammenhang von Frauen. Schriftenreihe des Bundesinstituts für Sportwissenschaft, Ausgewählte Themen, Bd. 104, Köln.

Prohl, R. (2010): Grundriss der Sportpädagogik, 3. Aufl., Limpert Verlag, Wiebelsheim.

Saavedra, M. (2005): Sport. In: Essed, P. et al. (Hg.): A Companion to Gender Studies, Blackwell, Oxford.

Simwapenga-Hamusonde, B. (2003): Teenage mothers and their re-admission into schools: The case of secondary schools in urban Lusaka from 1997–1999. Dissertation at the University of Lusaka/Zambia.

Marianne Meier

(geb. 1976) ist Historikerin und Politologin. Studium an Universitäten in Freiburg/ Schweiz, Siena/Italien und North Carolina/USA. In den letzten sechs Jahren arbeitete sie bei der Swiss Academy for Development als Projektleiterin und Forscherin. Ihre Schwerpunkte umfassen Gender und Sport im Entwicklungskontext mit Fokus auf Fußball sowie Monitoring & Evaluation. Zu diesen Bereichen führte sie Workshops und Studien u.a. in Sambia, Sri Lanka, Südafrika, Malawi, Spanien, Kolumbien, England, Kenia, Marokko und Namibia durch. Zurzeit schließt sie ihre Dissertation am Lehrstuhl für Sportpädagogik der Technischen Universität München ab.

Bente Knoll/Elke Szalai

Gender und Bildung für nachhaltige Entwicklung in Österreich

Zusammenfassung:
Der Beitrag beschäftigt sich mit den Zusammenhängen von Gender (soziales Geschlecht), Strategien zur Geschlechtergleichstellung und dem Themenbereich „Bildung für Nachhaltige Entwicklung" (BNE). Es wird aufgezeigt, wie die Strategie Gender Mainstreaming in Österreich in den BNE-Prozess eingebracht wurde, wo die Schnittstellen der horizontalen Ziele Gender Mainstreaming und Nachhaltigkeit sind und welche zukünftigen Herausforderungen sich stellen.

Schlüsselwörter: *gender Mainstreaming, Geschlechtergerechtigkeit, Gender-Ansätze in der Praxis*

Anstract:
The paper deals with the connections between gender, strategies towards gender equality and „Education for Sustainable Development" (ESD). The article points out how the strategy of Gender Mainstreaming was implemented within the ESD process in Austria, which future challenges are to be done.

Keywords: *gender mainstreaming, gender justice, applied gender approach*

Einleitung

Nachhaltige Entwicklung, verstanden als eine Form der Entwicklung, die den Bedürfnissen der heutigen Generation entspricht, ohne dass sie die Möglichkeiten der künftigen Generationen gefährdet, deren Bedürfnisse zu befriedigen (vgl. Weltkommission für Umwelt und Entwicklung – „Brundtland-Report", 1987 zit. in: Makinwa-Abebusoye 1998, S. 231), ist nicht ohne die Verwirklichung von Geschlechtergerechtigkeit, nicht ohne eine gezielte Stärkung der Teilhabemacht von Frauen in allen politikrelevanten Planungs-, Entwicklungs- und Entscheidungsprozessen erreichbar. Dies wird auch durch verschiedene Beschlüsse von UN-Konferenzen, wie beispielsweise durch die Agenda 21, dem Abschlussdokument der Konferenz in Rio de Janeiro (1992), unterstrichen. Im Dezember 2002 haben die Vereinten Nationen (UN) die Dekade zur „Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE)" (Education for Sustainable Development - ESD) beschlossen. In der Konzeption der Bildung für Nachhaltige Entwicklung ist die Bildungsidee auf das Subjekt, die Akteurinnen und Akteure, bezogen. Die Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden ist ein primäres Anliegen. Ziel ist demnach die Steigerung (individueller) ökologischer, ökonomischer, sozialer und kommunikativer Kompetenzen, die mit dem Begriff der „Gestaltungskompetenz" zusammengefasst werden. Die Qualität dieser kognitiven, sozialen und emotionalen Kompetenzen soll Menschen zum gesellschaftlichen Engagement befähigen und es ermöglichen, sich auch im eigenen Leben an den Kriterien der nachhaltigen Entwicklung zu orientieren (vgl. Franz-Balsen 2005).

Die Vereinten Nationen haben für die UN-Dekade „Bildung für Nachhaltige Entwicklung" unterschiedliche inhaltliche Themenbereiche festgelegt, wobei die Gleichstellung von Mann und Frau (Gender Equality) als zweites genannt wird (vgl. http://www.unesco.at/user/news/nachhaltigkeitsdk2.htm [19.05.2005]).

Gender Equality als Schwerpunktthema der BNE-Dekade

„The pursuit of gender equality is central to the vision of sustainability where each member of society respects others and fulfils her/his potential. The broader goal of gender equality is a societal one to which education and all other social institutions, must contribute.

Discrimination based on gender is often woven into the fabric of societies. In many societies, women bear the major burden of responsibility for food production and child-rearing. Furthermore, they are often excluded from family and community decisions affecting their lives and well-being.

Gender issues must therefore be mainstreamed throughout educational planning – from infrastructure planning to material development to pedagogical processes. The full and equal engagement of women is crucial to ensuring a sustainable future because:

- Gender roles are created by society and are learned from one generation to the next;
- Gender roles are social constructs and can be changed to achieve equity and equality for women and men;
- Empowering women is an indispensable tool for advancing development and reducing poverty;
- Gender inequalities undermine the ability of women and girls to exercise their rights;
- Ensuring gender equality for girls and boys means that they have equal opportunities to enter school and equal opportunities while enrolled in school" (vgl. http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-sustainable-development/gender-equality/ [10.06.2011]).

Aus dem Text geht hervor, dass Geschlechtergleichstellung sehr umfassend gedacht wird. Es geht nicht nur um einen Zuwachs an wissenschaftlichen Erkenntnissen und den daraus resultierenden Maßnahmen zu primär ökologischen Themen, sondern vielmehr um Impulse zum radikalen Umdenken unseres Wertesystems und des damit verbundenen Lebensstils:

- Die strukturelle Dimension der Diskriminierung von Frauen wird explizit genannt.
- Gender-Aspekte sind als Querschnittsmaterie in allen Bereichen genannt.
- Gendersensible Bildungs- und Vermittlungskonzepte sind von Nöten.
- Die Gleichstellung von Frauen ist Voraussetzung für eine zukunftsfähige und nachhaltige Entwicklung.

Verankerung von BNE in Österreich

Die Umsetzung der Ziele der UN-Dekade in Österreich erfolgt im Rahmen einer „Österreichischen Strategie zur Bildung für nachhaltige Entwicklung". Zur Entwicklung dieser nationalen Bildungsstrategie wurde 2005 ein umfassender Konsultationsprozess gestartet. Die Organisation und Umsetzung der UN-Dekade erfolgt federführend durch Ressourcen und Strukturen, die vom Bundesministerium für Land- und Forstwirtschaft, Umwelt und Wasserwirtschaft (BMLFUW) und vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) geschaffen wurden. Das Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (BMWF) begleitet den Prozess durch Forschung und Lehre. Auch die österreichische UNESCO-Kommission richtete 2005 einen eigenen Fachbeirat für die BNE-Dekade ein, der den innerösterreichischen Diskurs über die Dekade sowie die Umsetzung der festgelegten Ziele verfolgt und begleitet.

Ein Dekadenbüro, eingerichtet im Jahr 2008, forciert die operative Umsetzung der Ziele. Die aktive Mitarbeit von unterschiedlichen Akteurinnen und Akteuren, einerseits aus traditionellen Bildungseinrichtungen und andererseits aus der breiten Öffentlichkeit sowie aus zivilgesellschaftlichen Organisationen, im gesamten Prozess wird z.B. durch Round Tables mit Expertinnen und Experten sowie durch die Schaffung einer Allianz „Bildung für nachhaltige Entwicklung" gefördert (vgl. Bundesministerium für Land- und Forstwirtschaft, Umwelt und Wasserwirtschaft et al. 2008, S. 3).

Verankerung von Gender Mainstreaming in Österreich

Die Strategie Gender Mainstreaming erfuhr auf europäischer Ebene im Vertrag von Amsterdam (1997), der zu einer aktiven Gleichstellungspolitik verpflichtet, eine deutliche Bekräftigung. Österreich hat im Jahr 1999 den Vertrag von Amsterdam ratifiziert. Die Strategie Gender Mainstreaming ist in allen österreichischen Bundesländern rechtlich verankert, und die entsprechenden Landtags- oder Regierungsbeschlüsse können ausführlicher auf der Website der interministeriellen Arbeitsgruppe Gender Mainstreaming (http://www.imag-gendermainstreaming.at/) nachgelesen werden.

Gender Mainstreaming zielt darauf ab, dass bei der Planung und Entwicklung von politischen Strategien in allen Phasen eine „geschlechterbezogene Sichtweise" eingenommen wird. Bei jedem (politischen) Handeln ist zu hinterfragen, welche Auswirkungen die geplante bzw. realisierte Politik bzw. die Maßnahmen auf die Geschlechter und auf das Ziel Geschlechtergerechtigkeit haben. Politik und Maßnahmen sollen so gestaltet sein, dass sie einen Beitrag zur Förderung der Geschlechtergleichstellung leisten. Die ‚Kunst' dabei ist, Geschlechterverhältnisse zu benennen, sichtbar zu machen – ohne Geschlechtersterotype festzuschreiben – und gleichzeitig einen Beitrag zur Veränderung der bestehenden hierarchischen Geschlechterordnung zu leisten.

Gender-Aspekte und BNE in Österreich

Internationale Konferenzen und Zielsetzungen liefern Impulse für das Verknüpfen der Themenfelder Gender und Nachhaltigkeit. Vor allem die UN-Dekade „Bildung für Nachhaltige Entwicklung" streicht mit dem Schlüsselthema „Gender Equality" die strukturelle Dimension von Geschlechterungleichheiten hervor. Die Strategie Gender Mainstreaming ist durch Beschlüsse auf Bundes- und Bundesländerebene in Österreich verankert. „Die engen Bezüge zwischen Nachhaltigkeit und Geschlechtergerechtigkeit liegen zunächst in dem Konzept Nachhaltigkeit selbst, da es als ein Kernelement auch die normative Dimension Gerechtigkeit umfasst, wobei darunter in der Regel Verteilungsgerechtigkeit zwischen den heutigen und zu den zukünftigen Generationen verstanden wird. Aus den anhaltenden weltweiten Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern insbesondere in Hinblick auf die geschlechtsspezifische Arbeits- und Verantwortungsteilung sowie auf politische, wirtschaftliche und technische Entscheidungs- und Gestaltungsprozesse, lässt sich daraus zugleich die grundsätzliche Bedeutung von Geschlechtergerechtigkeit für Nachhaltigkeit ableiten" (Weller 2004).

In unserer Gesellschaft sind Versorgungs- und Erwerbsarbeit, Einkommen und Vermögen, Verfügbarkeit und Gestaltung von Ressourcen, Geld, Entscheidungsmacht, Einfluss, Besitz, Pflichten und Verantwortungen, Bildungs- und Karrierechancen etc. nach wie vor zwischen Nord und Süd und auch zwischen den Geschlechtern ungleich verteilt.

Zur Beurteilung der Geschlechtergerechtigkeit von Nachhaltigkeitskonzepten und -maßnahmen können folgende Bereiche überprüft werden:

- Beteiligung: z.B. Anteil von Frauen und Männern in Entscheidungspositionen und -prozessen
- Ressourcen: Geschlechterunterschiede in der Verteilung und Nutzung von Ressourcen, wie Zeit, Informationen, Geld, politische und wirtschaftliche Macht etc.
- Normen und Werte: Einstellungen und Verhaltensweisen, Ungleichheiten in der Wertschätzung gegenüber Frauen und Männern bzw. gegenüber den weiblich und männlich konnotierten Werten
- Recht: Zugang zum Recht im legalen, politischen und sozioökonomischen Umfeld

Mit der Integration der Genderperspektive kann eine Verbindung zwischen der ökonomischen, ökologischen und sozialen Säule der Nachhaltigkeit geschaffen werden. Die Genderperspektive ermöglicht einen ‚breiteren Blick' auch auf soziale Strukturen und gesellschaftliche Machtverhältnisse, so können Entscheidungen u.U. unterlassen werden, die zu einer Verschärfung von ökologischen Problemen und (sozialen) Ungleichheiten beitragen.

Das Bundesministerium für Land- und Forstwirtschaft, Umwelt und Wasserwirtschaft hat im Jahr 2005 durch die Be-

auftragung der Studie „Gender und Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ bereits zu Beginn der BNE-Dekade einen Akzent gesetzt, um zu zeigen, dass auch Gender-Aspekte Themen in der BNE-Dekade sind und dass die Dekade somit mehr umfasst als ‚klassische‘ Umweltthemen, wie ökologische Naturerfahrung und Umweltschutz. Die Studie widmet sich u.a. den Zusammenhängen von Gender und Bildung für Nachhaltige Entwicklung und zeigt auf, in welchen Bereichen Gender Eingang in die Bildung für Nachhaltige Entwicklung finden kann und muss, um dem Ziel der Geschlechtergerechtigkeit näher zu kommen. Dabei ist auf folgenden Ebenen anzusetzen:

- Strategieebene: Gender Mainstreaming in den Strategien und Positionspapieren
- Akteur/-innenebene: Genderkompetenz bei den Akteur/-innen, den handelnden Personen
- Organisationsebene: Gender Mainstreaming in den Organisationen und in den Strukturen (öffentliche Verwaltungen, Schulen, NGOs etc.)
- Vermittlungsebene: Gendersensibilität in den Bildungskonzepten und in der Vermittlung
- Inhaltsebene: Gender in den Inhalten der Umwelt- und Nachhaltigkeitsforschung/-projekten (vgl. Knoll/Bente et al. 2005)

Die Strategie des Ministeriums war und ist es Themen vorzugeben, Impulse in den verschiedensten Bereichen zu setzen und sogenannte Leuchtturmprojekte zu initiieren. Eine Vielzahl dieser Initiativen, nämlich 336 Organisationen/Schulen, 236 Projekte und 827 Materialien/Workshops (Stand Anfang Juni 2011), sind auf der österreichischen Bildungslandkarte (http://www.bildungslandkarte.at) zu finden.

Laufende Aktivitäten und Praxis

Um Projektideen im schulischen und außerschulischen Bereich zu fördern und finanziell zu unterstützen, wurde vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur und vom Bundesministerium für Land- und Forstwirtschaft, Umwelt und Wasserwirtschaft der Fonds zur Förderung und Finanzierung von Bildungsinitiativen zur Nachhaltigkeit in den Bereichen Umwelt und Gesundheit (Bildungsförderungsfonds) eingerichtet.

Gender-Aspekte im Bildungsförderungsfonds für schulische und außerschulische Projektideen

Schulen in Österreich können ihre Projektideen aus den Bereichen Umwelt, Nachhaltige Entwicklung und Gesundheit einreichen. Entsprechen diese Projekte den Kriterien des Fonds werden sie mit bis zu 1.500 Euro Fördersumme finanziert. Neben allgemeinen Angaben zum Projekt, wie Hintergrund und Anlass des Projekts, Projektziele, Zielgruppen, geplante Maßnahmen, werden auch die Bezüge zur Österreichischen Nachhaltigkeitsstrategie abgefragt. Dabei spielt auch das Thema Partizipation („Wie sind ihre Projektpartner, ihre Zielgruppe eingebunden?“) eine wichtige Rolle.

Auch auf Gender-Aspekte nimmt das Einreichformular Bezug und es wird folgende Frage gestellt: „Inwiefern wird dazu beigetragen traditionelle Geschlechterrollen abzubauen?“

Diese „Gender-Frage“ nimmt indirekt Bezug auf die Koedukation, die gemeinsame Erziehung von Mädchen und Jungen, sowie auf das Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“.

Die Koedukation ist seit 1975 für alle öffentlichen Schulen in Österreich verbindlich und hat sich in den Schulen fast flächendeckend durchgesetzt. So wird nur mehr ca. 1,6 Prozent aller österreichischen Schulen nicht koedukativ unterrichtet. Im aktuellen Lehrplan der Allgemeinbildenden Höheren Schulen (Gymnasien) heißt es: „Koedukation beschränkt sich nicht auf gleichzeitiges Unterrichten von Schülerinnen und Schülern. Vielmehr ist eine bewusste Auseinandersetzung mit geschlechtsspezifischen Bildern und Vorurteilen zu führen. Es ist wesentlich, die Lerninhalte und Unterrichtsmethoden so auszuwählen, dass sie beide Geschlechter gleichermaßen ansprechen. Der Unterricht ist so zu gestalten, dass er sozialisationsbedingten unterschiedlichen Vorerfahrungen entgegensteuert. Lehrerinnen und Lehrer sind angehalten, ein (Lern-)Klima der gegenseitigen Achtung zu schaffen, eigene Erwartungshaltungen und Umgangsformen gegenüber Mädchen und Burschen zu reflektieren, sowie sich ein Grundwissen über geschlechtsspezifische Sozialisationsprozesse im Jugendalter anzueignen. Unterricht in geschlechtshomogenen Gruppen kann jedoch zu einer Erweiterung des Verhaltens- und Interessensspektrums von Mädchen und Burschen beitragen“ (http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/gender_lehrplaene.xml [10.06.2011]).

Die Einführung eines Unterrichtsprinzips „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ seit den Jahren 1994/95 in allen Schularten (samt Begleitmaßnahmen wie Informationsmaterialien und Lehrer/-innenfortbildung) unterstützt die Bemühungen um eine neue Praxis der Koedukation. Dies entspricht dem Grundsatz des Gender Mainstreaming, zu dem sich die Europäische Union und die österreichische Bundesregierung bekannt haben. Das Unterrichtsprinzip soll dazu beitragen, alle im Bildungsbereich tätigen Personen zu motivieren, Fragen der Gleichstellung der Geschlechter verstärkt in den Lehrinhalten der Lehrpläne, im Unterricht, in den Schulbüchern und sonstigen in Verwendung stehenden Unterrichtsmitteln zu berücksichtigen, sowie die Diskussion an den Schulen über diese Themen zu intensivieren.

Mit dem Unterrichtsprinzip sind folgende inhaltliche Anliegen verbunden:

- Bewusstmachung von geschlechtsspezifischer Sozialisation durch Familie, Schule, Medien und Arbeitswelt, sowie von Auswirkungen dieser Sozialisation auf die Ausbildungs- und Berufswahl, Lebensplanung, Freizeitgestaltung und das eigene Denken und Verhalten (wie Körpersprache, Kommunikation, Rollenvorstellungen usw.) in jeweils altersadäquater Form.
- Wahrnehmung von Ursachen und Formen geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung im Privatbereich und in der Arbeitswelt, der damit verbundenen Berufschancen und Arbeitsbedingungen sowie der unterschiedlichen Repräsentanz von Frauen und Männern in bestimmten Bereichen (wie Politik, Bildungswesen, Kunst, Wissenschaft, Handwerk, Technik) in der Vergangenheit und Gegenwart.
- Erkennen möglicher Beiträge zur Tradierung und Verfestigung von Rollenklischees im Lebensfeld Schule (und anderen Lebensfeldern) durch Lehrinhalte, Unterrichtsmittel und Verhaltensweisen aller Schulpartner.
- Reflexion des eigenen Verhaltens, der Interaktionen im Unterricht, des täglichen Umgangs miteinander, der eigenen Geschlechtsrollenvorstellungen.

- Bewusstmachen von alltäglichen Formen von Gewalt und Sexismus in der Schule, am Arbeitsplatz, in den Medien; Aufzeigen von Möglichkeiten zur Prävention und Intervention, sowie von Schritten zum partnerschaftlichen Umgang miteinander.
- Förderung der Bereitschaft zum Abbau von geschlechtsspezifischen Vorurteilen und Benachteiligungen, Förderung bzw. Ausgleich von Defiziten in Bezug auf sozialkooperative Verhaltensweisen und Selbstvertrauen sowie Förderung des partnerschaftlichen Verhaltens von Buben und Mädchen.

Der Grundsatzerlass und weitere Informationen zum Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern" sind zu finden unter: http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/erziehung_gleichstellung.xml [10.06.2011].

Für die „Gender-Frage" („Inwiefern wird dazu beigetragen traditionelle Geschlechterrollen abzubauen?"), deren Beantwortung für Lehrkräfte und/oder Projektleiter/-innen oftmals eine Hürde darstellt, stellt das Forum Umweltbildung – jene Organisation, die die Einreichung der Projekte im Auftrag der beiden Ministerien betreut – auf deren Website weiterführende Informationen zur Verfügung und gibt auch Tipps für die konkrete Antragsstellung:

Die Gleichstellung der Geschlechter ist nicht als separates Thema zu behandeln, sondern als Grundprinzip in der tagtäglichen Arbeit zu berücksichtigen. Es lohnt sich ein bewusster Gender-Blick auf die Planung und Durchführung von Projekten und Aktivitäten bei allen Themenbereichen. Die Projektwerber/-innen werden aufgefordert, sich folgende Fragen zu stellen:

- Wie viele Mädchen und Jungen/Frauen und Männer sind beteiligt; welche Aufgaben werden ihnen jeweils zugeteilt?
- Wer hält eine Rede?
- Wer moderiert?
- Wer leistet die gesellschaftlich anerkannte und wer die nicht anerkannte Arbeit im Rahmen des Projekts?
- Wer steht im Rampenlicht und wer leistet die unerlässliche Arbeit im Hintergrund?

Geschlechtergerechtigkeit ernst zu nehmen bedeutet gerade in der Schule, sich bei jeder Maßnahme die Frage zu stellen, welche Auswirkungen sie auf Frauen und Männer, Jungen und Mädchen hat und ob sie dazu dient, überholte, tradierte, Rollenzuschreibungen fortzuschreiben oder aufzubrechen. Ein „geschlechtergerechter Blick" bedeutet, sich zu überlegen, welche Wirkungen und Einflüsse ein und dasselbe Thema auf die unterschiedlichen Geschlechter hat (vgl. http://www.umweltbildung.at/cms/c/c_12205.htm [10.06.2011]).

Eine weitere Hilfestellung, speziell für Neue Medien, bietet der Leitfaden „Websites im schulischen Bereich. Anregungen für eine gendersensible Gestaltung". Das World Wide Web ist ein dynamisches Medium. Schulwebsites, Webportale und auch virtuelle Lernplattformen sind einem kontinuierlichen Wandel unterworfen, sie verändern sich ständig. Eine geschlechterbezogene Sichtweise verändert die Phasen der Webgestaltung. Der Blick durch die Genderbrille deckt stereotype und traditionelle Zuschreibungen auf. Die Genderperspektive eröffnet aber auch neue Handlungsspielräume und ermöglicht Veränderungen hin zu einer geschlechtergerechteren vielfältigen und offenen Gesellschaft ohne starre Rollenzuschreibungen an Menschen. Der Leitfaden soll all jene Personen unterstützen, die Schritte hin zu einer geschlechtergerechten Gestaltung von Schulwebsites machen möchten (vgl. http://www.knollszalai.at/docs/Gendersensible_Gestaltung_von_Schulwebsites_WEB.pdf [10.06.2011]).

Gender-Kriterien beim Umweltzeichen für Schulen und Pädagogische Hochschulen sowie für außerschulische Bildungseinrichtungen

Das Umweltzeichen, ein nach außen deutlich sichtbares Zeichen für Umweltbewusstsein und -engagement, wird in Österreich auch an Schulen und außerschulische Bildungseinrichtungen verliehen. Die umweltorientierte Bewertung zielt darauf ab, sowohl die ökologisch-technischen als auch die umweltpädagogischen Leistungen auszuzeichnen.

Das Österreichische Umweltzeichen für Schulen und Pädagogische Hochschulen wird jeweils für einen Zeitraum von vier Jahren verliehen und im Rahmen der Erstprüfung können die Anforderungen in einem Stufenprozess umgesetzt werden. Von zehn Kriterienbereichen müssen für die Erstverleihung folgende vier Bereiche erfüllt werden:

- Umweltmanagement, Information und Soziales
- Umweltpädagogik
- Energienutzung und -einsparung, Bauausführung
- Außenbereich

Zusätzlich sind drei weitere Bereiche nach eigener Wahl zu erfüllen. Bei all diesen Kriterienbereichen gibt es immer wieder genderrelevante Anforderungen bzw. Anmerkungen, die zu erfüllen sind. So sind im Bereich „Umweltpädagogik" gendersensible Unterrichtsmethoden gesondert anzuführen, wobei es hier einerseits um die Berücksichtigung von unterschiedlichen Stärken, Interessen und Problemen der Schüler/-innen geht und andererseits auch um den Abbau von Klischees und das Aufzeigen von Möglichkeiten, wie beispielsweise untypischen Aufgaben oder Berufsbildern (vgl. http://www.umweltbildung.at/cgi-bin/cms/af.pl?navid=52 [10.06.2011]).

Auch das Österreichische Umweltzeichen für außerschulische Bildungseinrichtungen wird für den Zeitraum von vier Jahren verliehen. In den Einrichtungen sollen nicht nur vereinzelte methodische oder organisatorische Schritte gesetzt werden, sondern es sollen Bildungsansätze gefördert werden, die die Entwicklung einer nachhaltigen Gesellschaft unterstützen. Von besonderer Bedeutung ist es dabei, Wechselwirkungen zwischen den drei wichtigsten Dimensionen der nachhaltigen Entwicklung – Umwelt, Soziales und Wirtschaft – kritisch-reflexiv zu thematisieren.

Gender-Aspekte fließen bei der „Sozialen Rolle der Bildungseinrichtung" ein: Es sind in der Organisation sowohl intern wie auch extern wirkende soziale Maßnahmen zu setzen, wobei das Themenfeld Gendergerechtigkeit explizit angeführt ist. Bei der Auswahl von Referent/-innen ist auf Ausgewogenheit zwischen Frauen und Männern zu achten und bei der externen wie auch internen Kommunikation ist eine geschlechtsneutrale Sprache wünschenswert.

Wenn eine Bildungseinrichtung ein organisationsinternes Gender-Mainstreaming-Konzept entwickelt hat, wird dies mit zusätzlichen Punkten bewertet (vgl. http://www.umweltbildung.at/cgi-bin/cms/af.pl?navid=119 [10.06.2011]).

Herausforderungen

Insgesamt gesehen, ist es in Österreich gelungen, das Thema „Bildung für nachhaltige Entwicklung" strukturell und thematisch zu verankern, es konnte – im Vergleich zur ‚alten' Umweltbildung – ein erweiterter Kreis an Akteurinnen und Akteuren erreicht werden, neue Themen wurden gesetzt. Mit dem Umweltzeichen stehen solide und umfassende Kriterien und Richtlinien zur Verfügung. Gender-Aspekte konnten auch an einigen Stellen in den BNE-Prozess konkret eingebracht werden. Was auch festzustellen ist, ist, dass die bislang umgesetzten Projekte und Maßnahmen – gesamthaft betrachtet – immer noch eher punktuell wirken.

In der Konzeption der Bildung für Nachhaltige Entwicklung geht es auch um die Umgestaltung des Bildungssystems, um mit zukünftigen Anforderungen, seien sie ökonomischer, sozialer oder ökologischer Art, besser umgehen zu können. Durch die BNE-Dekade steht eigentlich das gesamte Bildungssystem zur Debatte. Generelle und deutliche Reformschritte sind erforderlich, wobei alle formalen Bildungsinstitutionen aber auch nicht-formale und informelle Bereiche mit eingeschlossen werden müssen. Bildung für Nachhaltige Entwicklung geht – auf einer allgemeinen Ebene – auch einher mit einem gesellschaftlichen Wandel, hin in Richtung Nachhaltige Entwicklung als Leitbild für unsere Gesellschaft. Grundwerte in unserer Gesellschaft und auch Wertefragen auf der individuellen Ebene stehen zur Disposition.

Wird die Gender-Dimension systematisch berücksichtigt, werden Geschlechterordnungen in unserer Gesellschaft zum einen überhaupt erst sichtbar – zum anderen könnten die vorgefundenen Geschlechterordnungen aber auch stabilisiert und immer wieder neu erzeugt werden – sobald die Kategorie Geschlecht, „gender", angewandt und benutzt wird. Es braucht einen sinnvollen Umgang mit dem Dilemma, welcher die im offiziellen Nachhaltigkeitsdiskurs weitgehend unsichtbaren Geschlechterverhältnisse sichtbar macht und Unterschiede in den Ausgangspositionen von Frauen und Männern berücksichtigt, ohne damit zu einer Festschreibung traditioneller Geschlechterrollen, sondern vielmehr zur Entwicklung neuer Geschlechterverhältnisse beiträgt (vgl. Weller 1999, S. 28).

Es geht darum, die Frauen und Männer im Umwelt- und Nachhaltigkeitsbereich, in ihrem „nachhaltigen Handeln" sichtbar zu machen – ohne in der Analyse bzw. beim Entwickeln von Maßnahmen und Handlungsoptionen die bestehenden Geschlechterverhältnisse und Zuschreibungen zu verfestigen und zu zementieren.

Konkrete Anregungen

Die Implementierung von Gender Mainstreaming in den BNE-Dekade und darüber hinaus sowie die systematische Berücksichtigung von Gender-Aspekten im Zusammenhang mit nachhaltiger Entwicklung erfordert sicher einen Top-Down-Prozess. Nichtsdestotrotz gibt es auch konkrete Hinweise und Anregungen, im eigenen beruflichen wie auch privaten Alltag ein Beitrag zu mehr Gendergerechtigkeit geleistet werden kann.

Die folgende Aufzählung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit – sie dient als Gedankenanregung.

- Geschlechtergerechter Sprachgebrauch in Schrift und Wort sowie diskriminierungsfreie Bildauswahl in allen Texte, Broschüren, in Online- wie auch Printmedien
- Thematisieren von Geschlechterrollen und Zuschreibungen in der Gesellschaft – im eigenen Unternehmen und dem eigenen sozialen Umfeld
- Vernetzung von engagierten und interessierten Akteurinnen und Akteuren – auch über die Fach- und Landesgrenzen hinweg

Literatur

Bundesministerium für Land- und Forstwirtschaft, Umwelt und Wasserwirtschaft (BMLFUW); Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK); Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (BMWF) (Hg.) (2008): Österreichische Strategie zur Bildung für nachhaltige Entwicklung, Eigenverlag. (Online im Internet unter: www.bmukk.gv.at/medienpool/18299/bine_strategie.pdf).

Franz-Balsen, A. (2005): (Online im Internet unter: http://www.dnr.de/dnr/projekte/userdata/13/13_Doku_Perspektivenwerkstatt_260105.pdf [20.05.2005]).

Knoll, B./Ratzer, B. (2010): Gender Studies in den Ingenieurwissenschaften. Facultas wuv Universitätsverlag, Wien.

Knoll, B./Szalai, E. (2005): Gender und Bildung für nachhaltige Entwicklung (Online im Internet unter: http://www.knollszalai.at/docs/KnollSzalai_Gender_BINE.pdf [16.06.2011]).

Knoll, B./Szalai, E. (2006a): Nachhaltige Geschlechter-Bilder. Studie zu Genderaspekten in ausgewählten Medien in den Bereichen Umwelt und nachhaltige Entwicklung (Online im Internet unter: http://www.knollszalai.at/docs/KnollSzalai_Nachhaltige_Geschlechterbilder_2006.pdf [16.06.2011]).

Knoll, B./Szalai, E. (2006b): Blickpunkt Gender. Ein Leitfaden zur Mediengestaltung. BMLFUW, Wien. (Online im Internet unter: http://www.knollszalai.at/docs/KnollSzalai_blickpunktgender.pdf [16.06.2011]).

Knoll, B./Szalai, E. (2009): Websites im schulischen Bereich. Anregungen für eine gendersensible Gestaltung. (Online im Internet unter: http://www.knollszalai.at/docs/Gendersensible_Gestaltung_von_Schulwebsites_WEB.pdf [16.06.2011]).

Makinwa-Abebusoye, P. (1998): Bevölkerung, Situation der Frauen und nachhaltige Entwicklung in Afrika. In: Klingebiel, R./Randeria, S. (Hg.): Globalisierung aus Frauensicht. Bilanzen und Visionen, Verlag Dietz, Bonn, S. 214–238.

Rodenberg, B. (2001): Positionen und Perspektiven im Handlungsfeld feministischer Ökologiepolitik seit UNCED 1992: Die Selbstorganisationsprozesse internationaler Frauen-Umwelt-Bewegungen. In: Nebelung, A./Poferl, A./Schultz, I. (Hg.) (2001): Geschlechterverhältnisse – Naturverhältnisse. Feministische Auseinandersetzungen und Perspektiven der Umweltsoziologie, Leske + Budrich Verlag, Opladen (= Reihe „Soziologie und Ökologie", Bd. 6), S. 287–304.

Weller, I. (1999): Einführung in die feministische Auseinandersetzung mit dem Konzept Nachhaltigkeit. Neue Perspektiven – Alte Blockaden. In: Weller, I./Hoffmann, E./Hofmeister, S. (Hg.): Nachhaltigkeit und Feminismus: Neue Perspektiven – Alte Blockaden, Wissenschaftliche Reihe, Band 109, Kleine Verlag, Bielefeld, S. 9–32.

Weller, I. (2004): Nachhaltigkeit und Geschlechtergerechtigkeit, Stichwort des Monats April/Mai 2004 (Online im Internet unter: http://www.artec.uni-bremen.de/aktuelles/archiv_sdm.php [21.05.2005]).

Dr.in Bente Knoll und Elke Szalai

Landschafts- und Verkehrsplanerinnnen, Genderexpertinnnen, Universitätsdozentin (B. Knoll). Bente Knoll und Elke Szalai führen gemeinsam das Büro Knoll & Szalai OG, arbeiten, beraten und forschen zu Gender- und Diversity-Perspektiven in der Planung, Technik und den Ingenieurwissenschaften sowie in Umwelt- und Nachhaltigkeitsfragen.

Porträt

Das Bremer entwicklungspolitische Netzwerk

Entwicklungspolitische Inlandsarbeit auf vielen Ebenen

Um die Globalisierung fair zu gestalten und sich für die weltweite Verwirklichung der Menschenrechte einzusetzen, engagieren sich entwicklungspolitische Organisationen für eine Vielzahl von Zielen: für gerechtere Preise und Löhne sowie für die Bekämpfung von Armut, für die Rechte von Flüchtlingen, für eine aktive Friedenspolitik und gegen die Ausbeutung in den Ländern des Südens. Dabei sollte Entwicklungspolitik nicht nur als klassische Entwicklungsarbeit in den betroffenen Ländern gesehen werden, sondern ist auch in Deutschland durch entwicklungspolitische Aktivitäten und Bildungsarbeit notwendig.

Im letztgenannten Bereich engagiert sich das Bremer entwicklungspolitische Netzwerk (BeN), ein Netzwerk von Initiativen und Gruppen in Bremen. Ziel des BeN ist es, sowohl die Interessenvertretung nach außen zu gewährleisten als auch die Zusammenarbeit zwischen entwicklungspolitischen Gruppen zu verbessern. Dies ist besonders wichtig, da die Organisationen häufig unterschiedliche Schwerpunkte setzen. Somit haben einzelne Gruppen ein großes Wissen in spezifischen Sachgebieten, welches durch Austausch innerhalb des Netzwerkes auch an die anderen Beteiligten weitergegeben werden kann. Hierdurch können Anknüpfungsmöglichkeiten für vertiefte Kooperation zwischen Organisationen hergestellt werden, wodurch Ressourcen gebündelt werden und Projekte eine größere Ausstrahlungskraft bekommen.

Das BeN ist Mitglied der „Arbeitsgemeinschaft der Eine Welt Landesnetzwerke in Deutschland e.V." (agl). Die agl verstärkt nicht nur die Kooperation zwischen den Landesnetzwerken, sondern fungiert ebenfalls als deren Interessenvertretung auf Bundesebene. Zurzeit engagiert sich das BeN vor allem in drei Bereichen: soziale und ökologische Kriterien im (öffentlichen) Einkauf, die Entwicklungsziele der Vereinten Nationen (Millennium Development Goals) sowie Sport und Entwicklung.

Soziale und ökologische Kriterien im Einkauf

Durch die Beachtung sozialer und ökologischer Kriterien im Einkauf kann ein wichtiger Beitrag zur Entwicklung in den Ländern des Südens und zu einer fair gestalteten Globalisierung geleistet werden. Gerade die öffentliche Hand spielt hierbei eine große Rolle: Produkte im Wert von ca. 360 Milliarden Euro werden Jahr für Jahr eingekauft, wobei die Kommunen mit einem Anteil von etwa 60 % an der öffentlichen Beschaffung der größte Auftraggeber sind. Das Ziel des BeN ist, verbindliche Kriterien für den Einkauf der öffentlichen Hand zu implementieren. Um dies zu erreichen, werden u. a. Veranstaltungen und Seminare ausgerichtet, Informationsmaterial gestaltet und Lobbyarbeit in Bremen betrieben.[1]

UN- Entwicklungsziele

Das BeN beteiligt sich an der Umsetzung der Millenuimsziele. So wurde zusammen mit weiteren Gruppen eine Broschüre mit Informationen zu diesen, erstellt.[2] Des Weiteren führte das BeN im Herbst und im Winter 2010 diverse Aktionen und Veranstaltungen durch. Beispielsweise entwickelte es zusammen mit dem Bremer Informationszentrum für Menschenrechte und Entwicklung (biz) die Unterrichtseinheit „Bremen und die Welt – Acht Ziele verändern die Welt?", um Schüler/-innen in die Thematik einzuführen.[3]

Sport und Entwicklung

Um Schüler/-innen für die Themen Entwicklungspolitik und Fairer Handel zu sensibilisieren und somit eine Grundlage für deren zukünftiges Handeln zu schaffen, nutzt das BeN den Hebel des Sports. Dazu wurden bereits in den vergangenen Jahren Fußballturniere veranstaltet und auch dieses Jahr fand im Mai der „Bremen Global Championship – African School Cup goes Fairtrade"[4] in Zusammenarbeit mit weiteren Organisationen statt. Hierbei beschäftigt sich jede teilnehmende Klasse mit einem ihr zugelosten Land sowie der Thematik Fairer Handel. Bei dem eigentlichen Turnier werden nicht nur fußballerische Fähigkeiten belohnt, sondern auch Fairplay, Wissen und Engagement in der Bewertung berücksichtigt.

Hauptstadt des Fairen Handels

Um auf den Fairen Handel und auf bereits bestehendes Engagement in diesem Feld aufmerksam zu machen, führt die Gesellschaft für internationale Zusammenarbeit (GIZ) alle zwei Jahre den Wettbewerb zur „Hauptstadt des Fairen Handels" durch. Das ausgelobte Preisgeld von 100.000€ wird unter den fünf besten Städten aufgeteilt. Das BeN unterstützt die diesjährige Bewerbung Bremens. Zur Sensibilisierung der Bürger/-innen Bremens für den Fairen Handel veranstaltet das BeN zusammen mit weiteren Gruppen eine Faire Kaffeetafel. Außerdem wird eine Aktionsbahn organisiert, bei der Interessierte über das Thema Fairer Handel informiert werden.

Migrantische Diaspora Organisationen

Ein weiterer Teil der Arbeit des BeN ist die Beratung und Unterstützung von migrantischen Organisationen. Hierdurch soll eine effektive Interessenvertretung der migrantischen Organisationen gewährleistet werden. Aktuell ist das BeN beispielsweise bei der Gründung eines Afrika-Netzwerkes involviert. Außerdem unterstützt das BeN die Messe „Afrika ist auch in Bremen". Das BeN wird dort eine Podiumsdiskussion zur Rolle der afrikanischen Diaspora in der Entwicklungsarbeit organisieren, wobei Geldgeber und in der Entwicklungszusammenarbeit tätige Afrikaner/-innen zusammengebracht werden sollen.

Anmerkungen

1 Download der Broschüre „Es geht auch anders! Sozial und ökologisch verantwortliche Beschaffung in Bremen" unter: http://benhb.dyndns.org/Dokumentation_Es%20geht%20auch%20anders.pdf.

2 Download der Broschüre im Internet unter: http://www.ben-bremen.de/images/BeN_Broschuere_fertig.pdf.

3 Infos: http://www.ben-bremen.de/projekteschwerpunkte/un-entwicklungsziele/158-unterrichtsangebot-millennium-entwicklungsziele.html.

4 http://www.bremen-global.de.

Christopher Duis

christopher.duis@ben-bremen.de

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft /
Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft

Neues aus der Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft

Auf einer ersten Vorstandssitzung des neu gewählten SIIVE-Vorstands im Mai 2011 wurde Merle Hummrich zur neuen Sektionsvorsitzenden der Sektion 3 der DGfE ‚International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft' gewählt. Als ihre Stellvertreter/-innen fungieren für die Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft Nicolle Pfaff und Bernd Overwien (Kassel), der auch weiterhin den Vorstandsvorsitz der Kommission Bildung für Nachhaltige Entwicklung innehat.

Zwischen dem 13. und 16. September 2011 findet an der FU Berlin die European Conference on Educational Research zum Thema Urban Education statt, von der wir in einer der nächsten Ausgaben der ZEP berichten werden. Eine nächste Kommissionstagung der VIE ist für den Herbst 2012 geplant, über ein Tagungsthema wird in der kommenden Vorstandssitzung beraten. Thematische Vorschläge können gern bis Ende September 2011 an uns gerichtet werden.

Nicolle Pfaff
npfaff@uni-goettingen.de

„Education is that which liberates"

Tagungsbericht zur 55. Konferenz der Comparative and International Education Society (CIES)

Vom 1. bis zum 5. Mai 2011 fand die jährliche Tagung der nordamerikanischen Fachgesellschaft für Internationale und Vergleichende Erziehungswissenschaften unter der zitierten Überschrift in Montreal statt. Mit über 550 Einzelveranstaltungen und deutlich mehr als 2.000 Teilnehmenden aus ca. 165 Ländern, darunter fast die Hälfte Nachwuchswissenschaftler/-innen, bildete die Konferenz das ausgedehnte Spektrum des Faches und zugleich seine Relevanz auf eindrucksvolle Weise ab.

Das Tagungsprogramm war in unterschiedliche Formate und durch die Zuordnung der Einzelveranstaltungen zu den Arbeitsgruppen innerhalb der CIES gegliedert. Diese ‚Special Interest Groups' beziehen sich zum einen auf regionale Schwerpunkte (z.B. Afrika, Mittlerer Osten, Südasien), auf spezifische pädagogische Ausdifferenzierungen und gegenwärtige Herausforderungen für Bildung (z.B. Citizenship & Democratic Education, Education for Sustainable Development, Information and Communication Technology for Development), auf verschiedene Bildungsstufen (Early Childhood, Higher Education) und schließlich auf theoretische Grundlagen. Die einzelnen Bereiche wurden von Wissenschaftler/-innen, Studierenden, Praktiker/-innen wie Institutionen vertreten. Institutionelle Darstellungen wie Programmevaluationen und Evaluationsforschung spielten neben Grundlagenforschung und einer Fülle empirischer Detailforschungen eine erhebliche Rolle.

Einen thematischen Schwerpunkt der Tagung bildete Kanada, speziell die Bildungssituation in Montreal im französischsprachigen Québec, der Stadt mit dem höchsten Anteil dreisprachiger Bewohner/-innen der Welt. Hierbei stand die vierzigjährige Wirkungsgeschichte der kanadischen Multikulturalismuspolitik auf dem Prüfstand, wurden die Pluralität der kanadischen Gesellschaft, deren Herausforderungspotenzial für das Bildungsgeschehen wie erprobte Konzeptionen für Schule und Unterricht sowie schließlich die besondere Lage der First Nations in Kanada dargestellt.

Einen zweiten Schwerpunkt bildete die Präsentation von Programmen, Evaluationsergebnissen und detaillierten Länderstudien, die sich um den Prozess der Education for All-Initiative(n) von UNESCO und Weltbank gruppieren. Einerseits war es beeindruckend, wie viele der weltweiten Akteure dieses Prozesses anwesend waren und ihre Programme vorstellten, andererseits verdeutlichen erst die Detailstudien und Metaanalysen statistischer Erhebungen, wie problematisch die weltweite Steuerung des wünschenswerten Prozesses zum Ausbau der Grundbildung ist, stellen sich doch die Situationen in den einzelnen Ländern historisch, politisch und kulturell bedingt äußerst unterschiedlich dar.

Großen Zulauf fanden Veranstaltungen, die sich mit den aktuellen Entwicklungen in den Ländern Nordafrikas, sowie den Folgen des Erdbebens und Tsunamis in Japan beschäftigten. Es ging dabei um erste Versuche, die Herausforderungen an Erziehungswissenschaft und Pädagogik in einer solchen Situation wie auch die Konsequenzen für sie zu beleuchten.

Besondere Aufmerksamkeit fanden ambitionierte Panels zur Diskussion theoretischer Grundlagen wie daraus sich ergebender methodologischer Folgen in der Betrachtung weltweiter Entwicklungen in Bildungssystemen. Hierbei zeichneten sich unterschiedliche Ansätze zur Verknüpfung von World-Theory-

Konzepten der Stanforder Forschungstradition mit denen, die stärker auf nationale bzw. spezifisch regionale Entwicklungen abheben, ab. Die grundlegende Frage ist hierbei, wie das Verhältnis von weltweiten Konvergenzen zu ortspezifischen Erscheinungen theoretisch konzeptioniert und erforscht werden kann. Stephen Carney (Roskilde University Dänemark) schlägt hierzu unter dem Begriff der „policyscapes" eine multivariable und multiperspektivische Herangehensweise in international vergleichender Forschung vor. Umfangreichere Informationen über die Tagung sind auf der Homepage der CIES (http://www.cies.us/home.htm) zu finden.

Susanne Krogull, Dr. Susanne Timm
Susanne.Krogull@ewf.uni-erlangen.de,
S.Timm@em.uni-frankfurt.de

Symposium interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten:

Herausforderungen, Aufgaben und empirische Befunde im Elementarbereich.

„In Berlin heißt Gott Jesus, in Arabien heißt Gott Allah und in Thailand heißt Gott Buddha", sagte das Kind in einer Kindertagesstätte (Kita), als es im Rahmen unseres Forschungsprojektes „Interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten" interviewt wurde. Interreligiöse Bildung ist nicht nur ein integrationspolitisches Anliegen – es ist vor allem ein Anliegen der Kinder selbst. Kinder, die Kitas besuchen, sind neugierig auf ihre Spielgefährt/inn/en – und auch auf ihren religiösen Hintergrund. „Warum isst Yonca keine Wurst?", „Was feiert Ali an Ramadan?" oder „Was genau ist Weihnachten?" sind typische Fragen, die in Kitas gestellt werden.

Während interkulturelle Bildung derzeit en vogue ist, tun sich allerdings noch viele Kitas mit interreligiöser Bildung schwer. Dabei sind Kultur und Religion nur schwer zu trennen. Keinesfalls richtet sich interreligiöse Bildung nur an Kinder mit Migrationshintergrund. Interreligiöse Bildung ist für Kinder ohne Migrationsgrund, die zuhause nicht religiös erzogen werden und in der Kita den Sinn des Weihnachtsfestes kennen lernen, ebenso bereichernd wie für christlich erzogene Kinder, die für andere Religionen sensibilisiert werden. Religiöse Fragen aus der Lebenswelt von Kindern zu verdrängen führt nicht nur an deren Lebenswelt vorbei, sondern auch zu Missverständnissen und Vorurteilen.

Wie die Studie unseres Forschungsprojektes ergab, haben die meisten Kinder in den Kitas eine formelle Religionszugehörigkeit. Weltanschaulich lassen sich drei Gruppen ausmachen: christliche, muslimische und konfessionslose Kinder. Mehr als jedes zehnte Kind gehört dem Islam an. Jüdische Kinder sind in weit kleinerer Zahl vertreten. Das Judentum sollte in der interreligiösen Bildung aber stets mitberücksichtigt werden.

Zwar sind religiöse Fragen im Alltag der Kitas präsent: 59 % der befragten Erzieherinnen und Erzieher gaben an, den Kindern religiöse Speisevorschriften zu erklären. Auch zeigt sich die Mehrheit der Befragten für eine religiöse Begleitung der Kinder offen – allerdings eher im Sinne einer allgemeinen Offenheit als eine (religions-) pädagogische Handlungsmaxime zur Gestaltung der Arbeit in der Kita.

Was die einzelnen Religionen betrifft, fällt die Offenheit unterschiedlich aus. Während 64 % der Befragten bejahen, dass Kinder den christlichen Glauben kennen lernen sollen, fällt die Zustimmung zum islamischen Glauben mit 17 % deutlich geringer aus. Lediglich 3 % berichten, in ihrer Einrichtung würden islamische Inhalte vermittelt (christliche Inhalte: 60 %). 67 % aller Einrichtungen organisieren einen Kirchenbesuch, aber nur 7 % lernen eine Moschee kennen. Während christliche Feste wie Weihnachten in fast allen Kitas (96 %) gefeiert werden, darunter 77 % mit religiösem Bezug, feiern nur 20 % der Kitas das Ramadan-Fest – zumeist ohne religiösen Bezug.

Es lässt sich zweierlei festhalten: Interkulturelle Bildung hat in den Einrichtungen eine deutlich festere Verankerung gefunden als die interreligiöse, auch wenn beide nicht die eigentlich erforderliche Verbreitung aufweisen. Nachholbedarf besteht folglich insbesondere bei der interreligiösen Bildung. Es ist keinesfalls so, dass diese automatisch dort stattfindet, wo interkulturelle Bildungsaufgaben als wichtig angesehen werden. Dass interreligiöse Bildung hinter der (Grund-)Schule zurückbleibt, ist ein äußerst defizitärer Zustand, der sich keineswegs von den Entwicklungs- und Orientierungsbedürfnissen und -möglichkeiten der Kinder her begründen oder rechtfertigen ließe.

Dabei sind besonders die Träger der Kitas in die Pflicht zu nehmen: Zwar haben diese nur selten Vorbehalte gegen eine Vermittlung religiöser Inhalte (bei christlichen Inhalten 12 %, bei islamischen 15 %), eine gezielte und wirksame Unterstützung diesbezüglich wird aus Sicht der meisten befragten Erzieherinnen und Erziehern allerdings nicht angeboten.

Albert Biesinger, Anke Edelbrock, Friedrich Schweitzer
albert.biesinger@uni-tuebingen.de, anke.edelbrock@uni-tuebingen.de, friedrich.schweitzer@uni-tuebingen.de

Literatur

Biesinger, A./Edelbrock, A./Schweitzer, F. (2011) (Hg.): Auf die Eltern kommt es an! Interreligiöse und interkulturelle Bildung in der Kita, Münster u.a.

Edelbrock, A./Schweitzer, F./Biesinger, A. (2010) (Hg.): Wie viele Götter sind im Himmel? Religiöse Differenzwahrnehmung im Kindesalter, Münster u.a.

Edelbrock, A./Biesinger, A./Schweitzer, F. (in Druck) (Hg.): Religiöse Vielfalt in der Kita. Empfehlungen und Best-Practice-Beispiele zur interreligiösen und interkulturellen Bildung, Berlin. (Erscheint voraussichtlich 2012)

Schweitzer, F./Biesinger, A./Edelbrock, A. (2009) (Hg.): Mein Gott – Dein Gott. Interkulturelle und interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten, Weinheim/Basel.

Schweitzer, F./Edelbrock, A./Biesinger, A. (2011) (Hg.): Interreligiöse und interkulturelle Bildung in der Kita. Eine Repräsentativbefragung von Erzieherinnen in Deutschland – interdisziplinäre, interreligiöse und internationale Perspektiven, Münster u.a.

Gabriele Schrüfer/Ingrid Schwarz (Hg.) (2010): Globales Lernen. Ein geographisches Diskursbeitrag. Münster: Waxmann. 183 S. ISBN 978-3830923527. 24,90 €.

Seit nun gut einem Jahrzehnt kann Globales Lernen als zentrales Paradigma der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit angesehen werden. Doch dem Konzept haftete stets etwas Unbestimmtes an: Zu unscharf waren die Konturen, zu weitreichend der Anspruch, der da lautet, dass Globales Lernen die pädagogische Antwort auf die Globalisierung sei.

Diese konzeptionellen Herausforderungen diskutiert das von der Didaktik-Professorin aus Münster Gabriele Schrüfer und der Wiener Neustädter Südwind-Mitarbeiterin Ingrid Schwarz herausgegebene Buch „Globales Lernen", das sich als „geographischer Diskursbeitrag" versteht.

Ungleiche Parallelaktion

Das Buch entstand aus zwei Sitzungen, die im Rahmen des Deutschen Geographentags 2009 in Wien stattfanden. Die Publikation ist unter anderem auch deshalb von Interesse, weil die Diskussionen zum Globalen Lernen in Deutschland und in Österreich unterschiedlich geführt werden. Während sie sich in Deutschland von der Perspektive der Bildung für nachhaltige Entwicklung Entwicklungsfragen annäherte, verlief in Österreich der Prozess umgekehrt: Von der entwicklungspolitischen Bildung ausgehend wurden verschiedene Bildungsansätze wie interkulturelle Pädagogik, Friedenserziehung, interreligiöses Lernen und eben auch Umwelterziehung integriert. (Siehe dazu der instruktive Beitrag von Helmuth Hartmeyer im Band)

Die konzeptionelle Entwicklung des Globalen Lernens fand vor dem Hintergrund internationaler Prozesse statt, die von den Vereinten Nationen und der UNESCO betrieben werden. Das hat den Vorteil, von Anfang an in offizielle Agenden aufgenommen zu werden. Die Kehrseite zeigt sich aber in der Sprache: Den Texten des Globalen Lernens haftet immer etwas Offiziöses an: Politisch korrekt versucht man es allen recht zu machen und nirgendwo anzuecken. Selten kann da Sprache griffig werden. Es ist eben gerade kein Lernkonzept, das aus der Solidaritätsbewegung oder gar dem Widerstand gegen hegemoniale Ungleichheitsverhältnisse kommt, sondern steht für das Beste, was die offizielle Welt des Lernens im Hinblick auf globale Entwicklung zu bieten hat. Und das muss naturgemäß ein Kompromiss sein.

Globales Lernen als umkämpftes Terrain

Positiv gesprochen sind Kompromisse immer Ergebnis von Auseinandersetzungen: ein politisches Ergebnis, das sich aus der Summe der Machtverhältnisse ergibt. Globales Lernen ist, wie vieles andere auch, umkämpftes Terrain. Es kann ausgesprochen langweilig werden, wenn es allen alles recht machen möchte, es kann aber auch Raum für politisch relevante Interventionen in Lernprozessen geben.

Der von Gabriele Schrüfer und Ingrid Schwarz herausgegebene Sammelband beinhaltet beide Ausrichtungen des Globalen Lernens. Auch Sammelbände sind immer Kompromisse und geben damit Zeugnis für die internen Diskrepanzen in einem spezifischen Diskursbereich. Die vorgelegten Texte reichen von fundamentaler Kritik des Globalen Lernens, reflektierend loyalen Diskussions-Beiträgen bis zu affirmativen Selbstdarstellungen.

sapere aude!

Überraschend hart ins Gericht mit dem Globalen Lernen geht der Frankfurter Geographie-Didaktiker Jürgen Hasse, der es als gegenaufklärerisches Projekt kritisiert, das politischen Interessen geschuldet sei. Es gehe darum, politökonomische Interessensgegensätze als harmonisierbar darzustellen und grundlegende Systemfragen auszublenden. Hasse zerlegt einen Kernbegriff des Globalen Lernens nach dem anderen und kritisiert deren „mythischen Charakter": Begriffe wie „Weltgesellschaft", „Weltgemeinschaft", „Eine Welt", „Achtung vor der globalen Mitwelt" betrachtet er als ideologische Verschleierung, die dekontextualisierend globale Verteilungskämpfe und dahinter liegende politökonomische Interessen verschwinden lassen wollen. Mit Verweis auf Sloterdijk charakterisiert Hasse den Globalisierungsdiskurs als „von semantischen Raumfähren durchkreuzt, die dank ihrer unbegrenzten Ladekapazitäten für den heimlichen Transport überlaufender Bedeutung politisch, wissenschaftspsychologisch und schließlich diskurshygienisch so gefragt sind." (S. 51)

Als Gegenentwurf verweist Hasse auf die Weltsystemtheorie Immanuel Wallersteins und zitiert damit als einziger Beitragender des Bandes einen Klassiker der Entwicklungstheorie. Tatsächlich ist es erstaunlich, wie wenig in den Beiträgen auf Entwicklungsforschung Bezug genommen wird. Geographiedidaktik wie Bildungswissenschaften muten als selbstreferentielles System an, die nur die eigenen Fachzeitschriften zur Kenntnis nehmen und damit mit ihrem Versuch, die ganze Welt zu begreifen, provinziell wirken. Es ist, als hätte es nie Dependenztheorien gegeben und als würden heute nicht allerorten die postkolonialen Diskussionsbeiträge debattiert.

Der Kern der Kritik Jürgen Hasses erscheint mir aber nicht im Widerspruch zum Globalen Lernen zu stehen: „Politisch affirmative Erziehung führt vom Metaziel der Aufklärung weg. Eine zentrale Aufgabe allgemeiner Bildung läge darin, die Zwiespältigkeit des Globalisierungsprozesses nicht mit dem didaktisch verbrämten Wunsch, „auf der richtigen Seite stehen zu wollen", sondern mit einer kritischen Reflexion globalisierter System- und Lebenszusammenhänge zu beantworten." (S. 59)

Ein konsequent an der Maxime der Aufklärung orientiertes Globales Lernen wäre doch denkbar, meine ich. Allerdings kann es sein, dass man sich damit nicht nur Freunde macht; und wahrscheinlich wäre genau dies dann auch als Qualitätsmerkmal anzuerkennen.

Leibnitz versus Newton

Konzilianter fällt die Kritik der aus Salzburg stammenden Geographin Ulli Vilsmaier aus, die sich mit dem fundamentalen Widerspruch im Globalen Lernen befasst, gleichzeitig über nichts weniger als „die ganze Welt" zu sprechen, als würde man

nicht dazugehören, und doch auch als Teil dieser Welt zu sprechen: „Während wir in unsrer leibhaftigen Verankerung auf dem Globus Teil dessen sind, sind wir doch auch davon verschieden, weil wir es selber sind, die wir das Ganze sagbar und fassbar machen." (S. 36) Von welchem Raum ist hier die Rede? Aus welcher Perspektive wird er konstruiert? fragt Vilsmaier. Ihr anspruchsvoller Text ist eine wirklich gescheite Intervention in die Debatte. Zu lernen ist dort einiges über die Qualität von Raum. Vilsmaier kritisiert das Raumkonzept des Aufklärers Newton mit jenem des Aufklärers Leibnitz. Wir sehen, auch die Aufklärung ist nicht einförmig. Es gilt, so Ulli Vilsmaier weiter, ein positivistisches Raumverständnis zugunsten eines diastatischen, gewissermaßen eines dialektisch gedachten zu überwinden.

Die anderen Beiträge des Sammelbandes reagieren leider kaum auf diese herausfordernden Kritiken. Geradezu brutal wirkt der Übergang von Jürgen Hasses Fundamentalattacke auf das Globale Lernen zum rein empirizistisch argumentierenden Text von Annette Scheunpflug und Rainer Uphues. Die Doyenne des Globalen Lernen fordert genau das, was Ulli Vilsmaier in ihrem Beitrag als positivistische Kurzsichtigkeit kritisiert hatte: eine „empirische Wende", um die Wirksamkeit des Globalen Lernen erheben zu können. Wäre nicht ein dialektischer Zugang angemessener, um zu erfassen, zwischen welchen politischen und ökonomischen Widersprüchen sich Globales Lernen bewegt? Der Text von Scheunpflug und Uphues wirkt wie eine Bestätigung der Kritiken von Hasse: Das Globale Lernen stellt sich als unpolitisches Konzept dar, das sich gewissermaßen als Sozialtechnologie anempfiehlt, dabei aber Machtverhältnisse nicht ernsthaft anspricht.

spannungsvoll

Viel wäre noch über die weiteren Beiträge dieses etwas inkohärenten Sammelbandes zu sagen, die manchen interessanten Einblick in die gegenwärtige Praxis des Globalen Lernens erlauben, insbesondere im Text der Praktikerinnen Heidi Grobbauer und Karin Thaler.

Bei den letzten beiden Beiträgen von Johann-Bernhard Haversath und Marten Lößner hat sich dem Rezensenten leider nicht erschlossen, weshalb sie in den Band aufgenommen wurden, sprechen sie doch vom Konzept des „Lernens an der Welt" und erwähnen das Globale Lernen gar nicht.

Der Sammelband zieht damit einen im wahrsten Sinn des Wortes spannungsvollen Bogen von Fundamentalkritik über empirische Beobachtungen bis zu konkreten Modellen für die Bildungsarbeit.

Gerald Faschingeder

Berliner Entwicklungspolitischer Ratschlag (BER), Stiftung Nord-Süd-Brücken (Hg.): Armin Massing/Andreas Rosen/ Gabi Struck: Wirkt so. Handreichung zur Wirkungsorientierung und Antragstellung in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit. Berlin 2010. Bezug über buero@ber-ev.de 10,00 €

Die OECD-Erklärung von Paris über die Wirksamkeit von Entwicklungszusammenarbeit von 2005[1] sowie die UN-Millenniumserklärung zu den acht Entwicklungszielen (MDGs) im Jahr 2000[2] haben die Wirkungsorientierung von Programmen und Projekten der Entwicklungszusammenarbeit maßgeblich befördert. Im schulischen Bereich brachten groß angelegte internationale Studien die Debatte um Erträge von Bildungsmaßnahmen mit sich. In der Erwachsenenbildung ist die Qualitätsüberprüfung mittlerweile weit verbreitet[3]. Diese Entwicklungen beeinflussen auch die entwicklungsbezogene Inlandsarbeit und das Globale Lernen an der Schnittstelle von Bildung und Entwicklungspolitik. Damit verbunden sind neue theoretische und praktische Herausforderungen für die in diesem Feld tätigen Akteure, die Anlass für die Erstellung der Broschüre „Wirkt so." waren.

Die erste Illustration zeigt eine Farbfotografie von drei Paar Händen, die an einem Stoffstück wirken – der zentrale Begriff der Broschüre wird mit dem ursprünglichen Sinn von „wirken" als „Herstellung von Geweben mit Mustern" eingeführt. Damit werden Assoziationen zu „Vielschichtigkeit" und „Komplexität" geweckt – ein passender Ausgangspunkt für die Befassung mit Wirkung in der Bildungsarbeit.

Die Broschüre versteht sich als konkrete Unterstützung für Akteure zur Überprüfung der Erträge ihrer Bildungsmaßnahmen. Die beiden Herausgeber weisen in ihren Vorworten darauf hin, dass die Handreichung darüber hinaus die kritische Reflexion des Themas und der vorgeschlagenen Methoden anregen möchte. Auch müssten sich nicht nur die Akteure, sondern auch die Fördergeber mit den Konsequenzen einer intensiveren Wirkungsorientierung befassen, und z.B. Vorstudien und Vorprojekte, umfassendere Selbst- und Fremdevaluationen finanzieren.

Die Einstiegsbeiträge nähern sich aus unterschiedlichen Perspektiven der Wirkungsorientierung. Andreas Rosen fragt: „Tun wir das Richtige und tun wir es richtig, damit die von uns gewünschten Wirkungen eintreten und sich so die Situation verbessert?" Klaus Seitz greift in seinem Beitrag über die Wirkungsanalyse der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit bei „Brot für die Welt" methodische Herausforderungen auf. Wie findet man passende Indikatoren, wie geht man mit Latenzzeiten zwischen Bildungsimpulsen und davon ausgelösten Veränderungen, der Vielfalt der Einflussfaktoren und den damit verbundenen Kausalitätsproblemen um? Er weist auf einen Ansatz in der Medienwirkungsforschung hin, in der Wirkung als aktive Leistung der Rezipierenden interpretiert wird: Was machen die Menschen mit den Medien? (statt: Was machen die Medien mit den Menschen?). Sabine Jungk betont den Eigensinn von Bildungsprozessen: „Lernen und Bildung funktionieren nicht nach einer Input-Output-Logik." Das Spannendste – die Messung des Impacts – sei am schwierigsten zu erheben. Der Faktor Zeit werde in den meisten Evaluationen vernachlässigt. Auch fehlten Ressourcen für umfassende und methodisch ausgereifte Studien.

Georg Krämer greift in seinem Beitrag die Eignung des Globalen Lernens für den Erwerb zentraler Kompetenzen sowie die daraus entstehenden Anschlussmöglichkeiten an schulische Bildung auf. Hier spannt sich der Bogen zur Wirkungserfassung. Die Orientierung auf Kompetenzziele könnte zu einer besseren Überprüfbarkeit von Wirkungen als bisher führen. Alle Autoren warnen jedoch vor zu überzogenen Erwartungen an Wirkungsevaluationen. Wichtig sei vor allem die kritische Überprüfung der eigenen Arbeit und Evaluation als Maßnahme des Korrektivs in der Planungs- und Durchführungsphase eines Projekts.

Der zweite Teil der Handreichung führt in die Wirkungsorientierung ein. Sie wird in den größeren Kontext von Projekt-

planung und -management eingebunden, da eine große Herausforderung für viele Akteure bereits darin besteht, Projekte systematisch zu planen und durchzuführen. Die Handreichung skizziert, ausgehend vom Idealfall, dass ein Projektantrag gleichzeitig auch ein Projektplanungsinstrument darstellt, an einem Beispielsantragsraster in acht Schritten einen Antrag bzw. Projektplan. Dies wird unterfüttert mit hilfreichen Leitfragen, die die Logik der Antragstellung gut nachvollziehbar machen. In verdaulichen Portionen werden Theorieelemente eingeführt, wobei immer der Bezug zum konkreten Projekt bestehen bleibt. Das Kapitel zu Wirkung/en ist in dieser Hinsicht beispielgebend. Es umfasst Übersichten zu verschiedenen Wirkungstypen und zentralen Begriffen aus der Wirkungsorientierung. Leider fehlen Verweise auf die englische Terminologie, wie sie z.B. die OECD verwendet. Der Abschnitt zu den Indikatoren bietet einen gelungenen Einstieg in die Indikatorenbildung mit übersichtlichen und gut lesbaren Hintergrundinformationen.

Der dritte, umfangreichste Teil der Handreichung liefert Materialien und Beispiele für alle Schritte der Projektantragstellung. Für fünf verschiedene Projekttypen werden Modelle von Wirkungsketten (Aktivitäten, Leistungen, Nutzen der Leistung, direkte Wirkung, indirekte Wirkung) mit möglichen Indikatoren und Nachweisquellen skizziert. Etwas unvermutet schließt das erste Kapitel von Teil 3 mit einem Schaubild zum Kompetenzmodell für das Globale Lernen – dieses hätte besser zum Beitrag von Georg Krämer im ersten Teil gepasst.

Die Wirkungsketten werden im Anschluss zu kompletten Beispielanträgen ausgearbeitet. Durch die Anwendung der theoretischen und praxisbezogenen Informationen der vorangegangenen Kapitel auf die Erfordernisse der Antragstellung dürften diese fiktiven Projektanträge eine Lernfundgrube für Akteure sein.

Das Abschlusskapitel stellt eine kleine Auswahl von Instrumenten zur Wirkungserfassung in Form von Fragebogenmustern und Reflexionsmethoden zum Abschluss von Bildungsveranstaltungen vor. Man hätte sich hier noch die Anregung gewünscht, nicht nur nach den Maßnahmen Daten zu erheben, sondern im Sinne einer genaueren Aussage zu den Wirkungen auch im Vorfeld, sodass ein Abgleich zwischen Vorher und Nachher erste Aufschlüsse zu den direkten Wirkungen zuließe.

Die Handreichung leistet einen wichtigen Beitrag, die entwicklungspolitischen Organisationen bei der Orientierung auf eine stärkere Wirkungserfassung zu unterstützen. Praxisbezogen, ohne die Theorie außen vor zu lassen, anschaulich und anregend gestaltet mit übersichtlichen Schaubildern und Tabellen, aufgelockert durch zahlreiche Fotos aus Projekten der entwicklungsbezogenen Inlandsarbeit, nimmt man sie gerne zur Hand. Man wünscht ihr viele Leser/-innen und Nutzer/-innen, die auch zu einer kritischen Überprüfung und Weiterentwicklung der vorgestellten Herangehensweisen und Instrumente beitragen.

Anmerkungen:

1 http://www.oecd.org/dataoecd/37/39/35023537.pdf, [18.02.2011].

2 http://www.unric.org/html/german/mdg/millenniumerklaerung.pdf, [18.02.2011].

3 Vgl. Scheunpflug A.(2010): Gut oder nur „gut gemeint"? Zur Qualitätssicherung des Globalen Lernens. In: VENRO (Hg.): Jahrbuch Globales Lernen 2010. Bonn 2010. S. 28–34.

Susanne Höck

Organisation for Economic Co-operation and Development, Centre for Educational Research and Innovation (2010): Trends Shaping Education 2010. 89 S. ISBN 978-92-64-07526-9.

Kann man sich heutzutage noch ein neues Handy ohne mobilen Internetzugang kaufen? Können wir uns solchen Trends widersetzen oder unbeteiligt daneben stehen? Welchen Einfluss haben solche Trends auf den Bildungssektor? Können im Bildungsbereich Tätige es sich leisten, nicht am Puls der Zeit zu agieren – wo doch Schule an genau diesem ansetzen sollte, um zukunftsfähige Jugendliche auszubilden?

Die vorliegende Publikation zielt darauf ab, einen umfassenden Überblick zu den aktuellen Herausforderungen im internationalen Bildungssektor zu liefern. Dazu werden 27 Trendbereiche – gegliedert in die fünf Themenbereiche Globalisierung, soziale Herausforderungen, Arbeitswelt, Kinder sowie Familie und Technologie – aufgezeigt. In einer Doppelseite wird kurz und knapp anhand von Fakten und Grafiken, zu denen jeweils ein Link zu den Originaldatenquelle führt, in jeden Trendbereich eingeführt. Anhand von „And education?"-Kästen am Ende jeder Doppelseite wird der Lesende mit drei prägnanten Fragen dazu aufgefordert, den Bogen zum Bildungsbereich zu schlagen. Denn mit den Darstellungen dieser aktuellen Entwicklungen wird das Ziel verfolgt, Denkanstöße darüber anzuregen, welchen Einfluss diese auf den eigenen Arbeitskontext und -ablauf haben. Insbesondere politische Entscheidungsträger sollten Bildungstrends für ihren Kontext reflektieren und in ihre Pläne miteinbeziehen.

So wird bspw. die prognostizierte Steigerung der Weltbevölkerung von derzeit 6.9 Milliarden auf 9 Milliarden in 2050 sowie die Vorhersage, dass 2050 in den OECD-Ländern 85 % und weltweit 70 % der Bevölkerung in Städten leben werden, in Bezug gesetzt zu den sich daraus abgeleiteten Herausforderungen für Schule. Wie soll einerseits in sich leerenden Landschulen konstant für Unterrichtsqualität gesorgt und andererseits mit überfüllten Stadtschulen umgegangen werden (vgl. OECD 2010, S. 18)?

Zu den globalen ökologischen Herausforderungen wird auch der zunehmende Stromverbrauch gezählt, der sich in den letzten vierzig Jahren verdreifacht hat und dessen vorausgesagtes Wachstum bis 2030 nochmals bei 40 % Wachstum liegen soll. Wie kann Schulbildung dazu beitragen, Jugendliche mit ökologisch nachhaltigem Verantwortungsbewusstsein auszubilden?

1998–2008 hat sich der Handybesitz in vielen Ländern in rasantem Tempo gesteigert so, dass es bereits 2008 in vielen Ländern (u.a. Hong Kong, Ungarn und Israel) mehr Handys als Einwohner gab. Handybesitz ermöglicht oft den Zugang zu mobilem Internet, was Schüler/-innen unendlichen Zugang zu Informationen und Kommunikation bietet. Wie beeinflusst dies die herkömmliche Art und Weise Schule mit physischer Anwesenheit und Papiertests zu gestalten (vgl. OECD 2010, S. 86)?

Hilfreich wird der Lesende die beiden Rubriken ‚Find out more' und ‚Definitions and measurements' finden. Hier werden nützliche Literaturangaben aufgeführt, die weitere Recherchen ermöglichen sowie Erläuterungen zu einigen der Angaben und Berechnungen geben, wie etwa dem Unterschied zwischen absoluter und relativer Armut.

Der Mehrwert dieser englischsprachigen Broschüre ist die sinnvolle Zusammenstellung von zu meist bekannten Entwicklungen, die festgehalten in Zahlen und Prozenten den Trends noch

mehr Nachdruck verleihen. Zudem werden sinnvolle Anregungen zum Weiterdenken in Richtung Bildung erreicht. Deutlich wird dem interessierten Leser vor Augen geführt, dass in unserer vernetzten Welt globale Trends immer auch den Bildungsbereich beeinflusst. Daher sollten diese Schnittstellen bewusst in Bildungsaktivitäten – sei es im schulischen oder außerschulischen Bereich – mitgedacht und reflektiert werden.

Sarah Lange

Konsortium Ziviler Friedensdienst (Hg.): Wir scheuen Konflikte – Unterrichtsmaterialien zur zivilen Konfliktberatung, 2010, 105 S., Bezug: http://www.ziviler-friedensdienst.org/de/materialbestellung 7,00 € bzw. kostenlos als PDF-Datei

Der Zivile Friedensdienst (ZFD) hat mit der Unterstützung des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung im Juli 2010 Unterrichtsmaterialien zur zivilen Konfliktberatung herausgegeben. Ziel dieser Materialiensammlung ist eine konstruktive Auseinandersetzung mit gewaltsamen Konflikten, Krieg und Frieden im Unterricht. Die Schüler/-innen sollen zudem einen Einblick in die Organisation des Zivilen Friedensdienstes erhalten. Als Zielgruppe sind Klassen der Stufen 8 bis 10 an allgemeinbildenden Schulen (Sek. I), der gymnasialen Oberstufe (Sek. II) sowie der Berufsschulen angegeben. Das Material kann als Begleitheft zur Plakatausstellung „Wir scheuen keine Konflikte", aber auch ohne diese Ausstellung im Unterricht eingesetzt werden.

Zunächst gibt der Herausgeber allgemeine Hinweise zum Einsatz der Materialien im Unterricht mit einer Auflistung didaktischer Ziele der einzelnen Themenbereiche, sowie Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung. Dann werden jeweils zu den Themenbereichen eine kurze fachliche Einführung sowie spezifische didaktische und methodische Hinweise für die anschließend abgedruckten Kopiervorlagen beschrieben. Diese Arbeitsmaterialien beinhalten beispielsweise Texte, Arbeitsaufträge, Meinungsbarometer und Reflexionen.

Das erste behandelte Thema ermöglicht zunächst einen Einstieg in die Thematik und liefert eine definitorische Grundlage zu Krieg, Frieden, ziviler Konfliktberatung und der Einrichtung ZFD. Anschließend folgt ein Überblick über die Methoden der zivilen Konfliktberatung. Hierbei finden sich unter anderem Arbeitsaufträge zu dem vom ZFD entwickelten Werkzeugkasten, zu allgemeinen Methoden und deren Anwendung durch Schüler/-innen im Alltag. Der dritte Themenbereich beschäftigt sich mit Fachkräften des ZFD in einzelnen Ländern. Anschließend werden Projekte der Einrichtung in verschiedenen Ländern vorgestellt, die mit Hinweisen auf Internet, Filmen etc. zu den entsprechenden Ländern oder Projekte von weiteren Einrichtungen oder weiterführendes Material ergänzt sind. Zur Wissenssicherung findet sich ein abschließendes Kreuzworträtsel für die Lernenden. Abgerundet wird das Materialheft mit einem Serviceteil für Lehrkräfte, welcher Adressen, ein weiterführendes Literatur- und Medienverzeichnis sowie Hinweise zum Einsatz im Unterricht und in den einzelnen Fächern (orientiert am „Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung" von BMZ & KMK 2008) sowie Anknüpfung an Lehrpläne einzelner Bundesländer auflistet.

Die Kopiervorlagen sind methodisch sehr vielfältig. Die Vorstellung einiger Projekte bietet einen anschaulichen Eindruck der Konflikte und Probleme in den einzelnen Ländern. Hilfreich sind die klaren Auflistungen der didaktischen Ziele und der angestrebten Kompetenzen der einzelnen Themen und Arbeitsmaterialien sowie der oben beschriebene Service-Teil mit Kontakten und weiterführender Literatur. Für jede Kopiervorlage finden sich Hinweise auf die Zielgruppe (Sek. I oder Sek. II) sowie Querverweise zu den anderen Themen der Materialsammlung.

Ein Manko des Materials sind fehlende Lösungsblätter, die für Lehrkräfte sehr hilfreich wären. Zudem wird die Thematik nur sehr einseitig aus Sicht des ZFD behandelt.

Insgesamt liefert das Unterrichtsmaterial einige Praxisanregungen und Kopiervorlagen, die die Auseinandersetzung mit Konflikten bzw. Krieg und Frieden im Unterricht unterstützen.

Barbara Schnitt-Sody

Christine Schmidt (2009): Nachhaltigkeit lernen? Der Diskurs um Bildung für nachhaltige Entwicklung aus der Sicht evolutionstheoretischer Anthropologie. Verlag Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills, MI. 221 S. 24,90 €

Bildung für nachhaltige Entwicklung setzt die Lernfähigkeit von Menschen voraus. Deshalb ist es bedeutend, um anthropologische Bedingungen zu wissen. Christine Schmidt stellt überzeugend dar, dass menschliches Verhalten das Resultat rationaler Überlegungen ist, beeinflusst durch Vorerfahrungen, Emotionen und Werthaltungen. Aber auch die individuellen wie kollektiven Lebenszusammenhängen spielen eine wichtige Rolle.

Die Einsicht, dass durch Zunahme an Wissen über Umweltfragen kein umweltgerechteres Verhalten erreicht wird, ist inzwischen weithin bekannt (vgl. De Haan 1996). Es ist deshalb ein besonderer Verdienst der Autorin, andere wesentliche Grundlagen für Umweltbewusstsein und damit verbundene Aspekte menschlichen Verhaltens herauszuarbeiten. Die evolutionstheoretische Anthropologie bietet ihr dafür eine geeignete Basis.

Neben Lebensstil- und Biografieforschung, individueller Kosten-Nutzen Fragen und dem Stellenwert menschlichen Wohlbefindens liefern auch Faktoren wie persönliche Naturerfahrung und geschlechterspezifische Gesichtspunkte entscheidende Hinweise darauf wie unser Umweltverhalten bestimmt wird. Deswegen weist die Autorin zu Recht daraufhin, dass gerade der Genderaspekt, aus anthropologischer Sicht ein wesentlicher Hinweis auf die Ausprägung unterschiedlicher Verhaltensoptionen, im bisherigen Diskurs um Bildung für nachhaltige Entwicklung zu wenig berücksichtigt wird.

Die Verwendung von Christine Schmidts Arbeit im Rahmen meiner Lehrveranstaltung „Bildung für nachhaltige Entwicklung" an der Universität Wien hat sich bestens bewährt. Umso erfreulicher ist es, dass ihre richtungsweisende Dissertation nunmehr auch als Buch veröffentlicht wurde.

Die Erweiterung von Kompetenz ist der wichtigste Schritt, um erwünschte Verhaltensänderungen zu erreichen. Diesen in der Praxis zu setzen, bleibt eine Aufgabe für den Leser und die Leserin dieses erkenntnisreichen Buches.

Helmuth Hartmeyer

Stockmann Reinhard/Meyer Wolfgang (2010): Evaluation. Eine Einführung. Opladen & Farming Hills, Verlag Barbara Budrich, 19,90 €.

Im deutschsprachigen Raum mangelt es leider bis zum heutigen Tage an Autor/-innen, die wissenschaftlich fundierte Standardwerke im Sinne einer allgemeinen Einführung zum Thema Evaluation herausgeben. Eine Literaturrecherche führt in der Regel schnell zu Reinhard Stockmann. Nur was gibt es Neues zu erwarten von einem Autor, der zuletzt im Jahr 2007 ein 339-Seiten starkes Handbuch zur Evaluation herausgebracht hat? In seinem neusten Werk Evaluation. Eine Einführung finden aufmerksame Lesende auf 259 Seiten, die durch sechs Kapitel an Struktur gewinnen, vieles wieder das bereits in besagtem Handbuch erörtert wurde. Es sind jedoch auch neue Themenfelder aufgenommen worden und die Gliederung ist eine gänzlich andere, weshalb eine genauere Betrachtung durchaus lohnenswert erscheint.

Das Buch startet nach der Einleitung, in der unter anderem auf die inflationäre und teilweise irreführende Verwendung des Begriffs Evaluation aufmerksam gemacht wird, mit der Rolle der Evaluation in der Gesellschaft. Auf insgesamt 39 Seiten geht Stockmann auf den Zweck von Evaluationen ein, die historische Entwicklung der Evaluation in den USA als Wiege der Evaluationsforschung, sowie die Entwicklungen in Europa ab Ende der 1960er Jahre bis hin zur aktuellen Situation in beiden Kontinenten. Im letzen Teil des ersten Kapitels geht dem Autor jedoch leider etwas der rote Faden verloren. Das Unterkapitel „Verwirklichung der Evaluationszwecke und Herausforderungen" reist Themen an – wie beispielsweise das Problem der Routinisierung von Evaluation in manchen Bereichen, die eher zur Ermüdung aller Beteiligten als zu Veränderungen führt (S. 49) – die wohl bereits im ersten Kapitel angesprochen werden mussten, im Grunde aber erst in Kapitel sechs ausführlicher und systematischer behandelt werden.

Das zweite Kapitel geht trotz des etwas irritierenden Titels „Wissensbasierte Evaluation" als echte Einführung in die Evaluation durch. Diese 45 Seiten können jedem Evaluations-Neuling nur wärmsten empfohlen werden. Und auch bereits erfahrenen Evaluator/-innen werden spannende Denkanstöße geliefert, beispielsweise durch die Diskussion der Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Grundlagenforschung und Evaluation (S. 57–59). Lediglich die Unterkapitel, die sich intensiv und fast ausschließlich mit dem am häufigsten vorkommenden Evaluationsgegenstand beschäftigen – einem Programm oder einem Projekt und einer damit verbundenen Programmlogik– mögen für Leser/-innen, die es im Rahmen ihrer Evaluation mit einem anderen Gegenstand zu tun haben, nicht so ergiebig sein.

Die klare Gütertrennung der Autoren wird in Kapitel drei erst- und einmalig aufgehoben. Hierin beschreiben Stockmann und Meyer gemeinsam welche Systematiken es gibt, „um die immense Vielfalt grundlegender Evaluationsansätze" (S.101) zu strukturieren. Dieses Kapitel ist für all diejenigen äußerst spannend, die sich schon immer gefragt haben, wie sie der Flut aus bekannten und neu hinzukommenden Evaluationsansätzen begegnen können. Darüber hinaus führt es den Leser bzw. die Leserin in das Who is Who der vorwiegend englischsprachigen Evaluator/-innen und ihren Ansätzen ein.
Speziell für Auftraggebende aber auch für besagte Neulinge liefert das darauf folgende Kapitel vier, viele wichtige Hinweise zum grundsätzlichen Ablauf einer Evaluation. Wunderbar übersichtlich erscheint die Chronologie, entlang derer von der Planung, über die Durchführung bis hin zum Abschluss einer Evaluation alle zentralen Arbeitsschritte kurz beleuchtet werden. Äußerst lesenswert, wenn auch im Vergleich zum 2007er Handbuch nicht neu, ist die Darstellung von typischen Kritikmustern an Evaluationen und Evaluator/-innen.

Im darauf folgenden Kapitel fünf unternimmt Meyer auf knapp 43 Seiten einen gelungenen Schnelldurchlauf durch die qualitativen und quantitativen Methoden der empirischen Sozialforschung. Einleitend stellt er mögliche Untersuchungsdesigns dar. Bedauerlich ist hierbei nur, dass er nicht auf den aktuellen Diskussionsstand sowie gelungene Beispiele von Untersuchungsdesigns zur Wirkungsmessung in unterschiedlichen Bereichen eingeht. Lesenswert erscheint zudem das Unterkapitel „Dateninterpretation – vom Material zur Bewertung". Das Attest, das der Rezensent Wolfgang Böttcher in der Zeitschrift für Evaluation (Heft 2/September 2010) hinsichtlich dieses Kapitels abgibt, kann an dieser Stelle nur bestätigt werden: „Die Ausführungen bieten eine tragfähige Grundlage sich vertieft mit Verfahren der Datengewinnung und -analyse zu befassen."

Nachdem in Kapitel fünf das typische Handwerkszeug der meisten Evaluator/-innen mit einem Rundumschlag erläutert wurde, betrachtet Meyer in Kapitel sechs abschließend das „Evaluationsumfeld". Dieses Kapitel richtet sich im Grunde an vier Akteursgruppen: die Aftraggebenden, die Evaluator/-innen, an die Evaluierten selbst sowie an den interessierten Bürger bzw. die interessierte Bürgerin. Es wird dargestellt, vor welchem Hintergrund Evaluationsaktivitäten und die Nutzung ihrer Ergebnisse gesehen werden sollten. Eine Lektüre dieser 24 Seiten kann unter Zuhilfenahme einer heißen Tasse Kaffee oder Tee unumwunden empfohlen werden.

In der Gesamtschau kann festgehalten werden, dass das Buch von Stockmann und Meyer eine durchaus lesenswerte Einführung in das Thema Evaluation darstellt. Möge diese Lektüre auch bei denjenigen Anklang finden, die den Begriff zunehmend inflationär sowie irreführend verwenden.

Eva Quiring

Medien

(red.) Presseheft leo.-Level-One-Studie: Im Presseheft der leo.-Level-One Studie werden erste Ergebnisse des Level-One Survey (leo.) vorgestellt und erstmals die Größenordnung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland erhoben. Die Hefte stehen sowohl in deutsch als auch englisch in gedruckter und digitaler Form zur Verfügung. Infos und download: http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo/.

(red.)Misereor Lehrerforum: Das von Misereor herausgegebene Lehrerforum Heft Nr. 80 bietet Lehrer/inne/n der Sekundarstufe I Denkanstöße und Unterrichtsmaterialen zum Thema „Rohstoffe als Heilsbringer?" Im Fokus steht, dass auch Menschen aus den Rohstoffabbaugebeiten von diesen, ihren Ressourcen profitieren sollen. Anhand von den Beispielen Peru (Goldabbau), Subsahara-Afrika (Erdöl/Erdgas) und Philippinen (Bergbau) soll Lernenden diese Problematik nähergebracht werden. Infos unter: www.misereor.de/service/service-kinder-jugend-schule/service-lehrerforum.html.

(red.) VENRO Jahresbericht 2010: Der Jahresbericht 2010 des Verbandes Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen e.V. (VENRO) befasst sich mit der Frage inwieweit durch die schwarz-gelbe Bundesregierung ein Kurswechsel in der Entwicklungspolitik stattgefand. Weitere Themen: der VENRO-Verhaltenskodex, die Afrika-EU-Strategie, die Evaluation von NRO-Projekten. Infos: www.venro.org.

(red.) Entwicklungspolitische Bildungsarbeit in Afrika: Die englische Publikation "Towards an African Perspective – Exploring Challenges and Considerations for Development Educators" skizziert unterschiedliche Herausforderungen in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit und soll Pädagog/inn/en beim Umgang mit diesen Hilfestellung geben. Die Studie ist im Kontext Afrikas angesiedelt und entstand im Auftrag des Africa Centre Ireland. Infos zur Studie: mc.gallagher@email.ulster.ac.uk. Allgemeine Infos: www.africacentre.ie.

Veranstaltungen

(red.) VENRO-Konferenz „Für eine moderne entwicklungspolitische Inlandsarbeit: strategische Ansätze und Wirkungen." Der Dachverband der entwicklungspolitischen Nichtregierungsorganisationen (VENRO) veranstaltet am 7./8. November in Berlin eine Konferenz über neue strategische Ansätze und Wirkungen in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit. Weitere Informationen erhalten Sie unter: www.venro.org (Themen/Bildung/Qualität und Wirkung) oder direkt in der VENRO Geschäftsstelle von Astrid Müller: a.mueller@venro.org.

(red.) Kongress Weltweitwissen 2011: Vom 03.-05.11.2011 findet in Saarbrücken der 4. Bildungskongress zum Globalen Lernen und zur Bildung für nachhaltige Entwicklung „Weltweitwissen 2011 – Grenzen überschreiten" statt. Geboten werden Fachvorträge, Workshops, Expertentische und vieles mehr. Infos: www.weltweitwissen2011.de.

(red.) Fachtagung zum Wohlstandsleitbild: Vom 04.11.–05.11.2011 findet unter dem Motto „Lehren aus den aktuellen Weltkrisen." eine Tagung der Katholischen Hochschulgemeinde und dem Centre of Global Learning in Nürnberg statt. Bei dieser wird unter anderem der Frage nachgegangen, wie ein sozial-ökologisch-nachhaltiges Umsteuern praktisch umgesetzt werden kann und über „Aus-Wege" und konstruktiven Wandel diskutiert. Infos: www.khg-nuernberg.de/vorschaupolitik.html.

(red.) Global Education Week: Vom 12.–20.11.2011 findet die diesjährige europaweite „Global Education Week" (GEW) unter dem Motto „Act for the Planet" statt. Die Aktionswoche vom Wold University Service (WUS) koordiniert soll Globales Lernen in Bildungseinrichtungen und Institutionen bekannt machen. Infos: www.wusgermany.de/index.php?id=24&L=.

Sonstiges

(red.) VEN-Internetportal: Das neue Internetportal des Verbands Entwicklungspolitik Niedersachsen e.V. (VEN) geht unter dem Motto „Hier wird EineWelt-Arbeit sichtbar!" online. Auf dieser Seite werden bestehende Partnerschaften und Projekte von niedersächsischen und anderen Akteuren in Entwicklungs- und Schwellenländern vorgestellt. Infos unter: www.niedersachsen-einewelt.de.

(red.) Fotoausstellung: Die Wanderausstellung des Bonn International Centre for Conversion (BICC) „Rohstoffe für eine gerechte Welt" dokumentiert Konflikte, die rund um das Thema „Rohstoffe" entstehen. Dabei gibt sie auch Antwort auf die Frage, wie sich Konsument/inn/en in Industriestatten verhalten sollen, um Gerechtigkeit im Rohstoffsektor zu fördern. Infos: www.rohstoffgerechtigkeit.de.