Bildung für nachhaltige Entwicklung und ihre Geschlechter – zum Status quo der Geschlechterverhältnisse in der Bildung für nachhaltige Entwicklung

THOMAS KRIKSER. INGA NÜTHEN

Bildung und Nachhaltigkeit sind aktuelle Themen, die in internationalen Debatten hoch im Kurs stehen. Auf nationaler Ebene wurde Nachhaltigkeit als eines der Leitprinzipien der Politik der Bundesregierung herausgestellt.[1] Bildung zählt zu den wichtigsten Kategorien politischer Aushandlungsprozesse und soll, ebenso wie Nachhaltigkeitsdiskurse dazu führen, die Gesellschaft zukunftsfähig zu machen. Bildung kann die Möglichkeiten des sozialen Aufstiegs erhöhen und soll somit zu mehr Gerechtigkeit innerhalb der Generationen beitragen.[2] „Bildung für nachhaltige Entwicklung" (BNE) als spezieller Terminus beschäftigt sich mit der Vermittlung von Kompetenzen, die für zukünftige Gesellschaften als unabdingbar gelten. Zusammengefasst soll BNE Fähigkeiten vermitteln nachhaltig zu denken und zu handeln. Es geht dabei darum, Menschen in die Lage zu versetzen, Entscheidungen stets unter Berücksichtigung der Folgen ihres Handelns für zukünftige Generationen und andere Regionen der Welt zu treffen. BNE knüpft damit an den alt bekannten Gedanken an, die Erde „unseren Kindern" lebenswert übergeben zu können und will Menschen zu nachhaltigem Handeln befähigen.

Mit BNE sollen demokratische Handlungskompetenzen vermittelt werden, die ein globales Zusammenleben auf Grundlage der Reziprozität von Ökonomie, Ökologie und Sozialem gewährleisten. Ein Zusammenhang zwischen Politik, Bildung und Nachhaltigkeit scheint daher offensichtlich: „Wo es erstens um einen weit reichenden mentalen Wandel geht, werden Prozesse veränderter Bewusstseinsbildung der Individuen notwendig, und diese sind nur über das Lernen zu verwirklichen" (de Haan 2004). Aufgeteilt in verschiedene Bildungsbereiche beschäftigt sich die Dekade der Vereinten Nationen (UN) BNE in Deutschland vorrangig mit zivilgesellschaftlichem Engagement zur Kompetenzvermittlung nachhaltigen Denkens und Handelns.

In Deutschland gilt das Konzept der Gestaltungskompetenz (de Haan/Harenberg 1999) als handlungsleitende Zielkategorie der BNE. Diese ist in zwölf Teilkompetenzen unterteilt und verabschiedet sich von einem rein epistemischen Wissen über sowie von einer lernstofforientierten Vermittlung von Nachhaltigkeit. Vielmehr sollen Kompetenzen, wie Teamfähigkeit, Empathie und Weltoffenheit an die Schülerinnen und Schüler, aber auch in der beruflichen Bildung und der Aus- und Weiterbildung vermittelt werden.[3] BNE unterscheidet sich damit von Formen der klassischen Umweltbildung, da sie nicht primär Wissen über Umwelt vermittelt, sondern die individuellen Fähigkeit und Fertigkeiten in dem Blickpunkt nimmt. Beispiele

für eine gelungene Umsetzung des BNE Konzeptes sind gemeinhin (nachhaltige) SchülerInnenfirmen, die sich beispielsweise mit Recycling, Energieeinsparung oder globalen Partnerprojekten beschäftigen. Dadurch können sowohl soziale Teilkompetenzen der Gestaltungskompetenz als auch ökonomisches Wissen sowie umweltpolitische und globale Weitsicht vermittelt werden.
BNE ist zudem eng mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen und Hierarchien verbunden, in denen soziale, ökonomische und ökologische Interessen verfolgten werden, die nicht unbedingt nachhaltigen Denk- und Handlungsweisen entsprechen. Folglich wird eines der Kernelemente von BNE durch die regulative Kategorie der Gerechtigkeit gebildet. Diese meint neben Verteilungsgerechtigkeit und intergenerationeller Gerechtigkeit auch die intragenerationelle Gerechtigkeit. Gerade Geschlechtergerechtigkeit nimmt hier theoretisch eine herausragende Rolle ein, da die weltweit vorhandenen geschlechtsspezifischen Arbeits-, aber auch Verantwortungs- und Partizipationsverteilungen in politischen sowie wirtschaftlichen Planungs- und Entscheidungsprozessen nach aktuellem Stand einer regulativen Kategorie der Gerechtigkeit entgegenstehen. Viele UN-Konferenzen der letzten Jahre kommen daher folgerichtig zu dem Schluss, dass nachhaltige Entwicklung nicht ohne die Verwirklichung von Geschlechtergerechtigkeit zu erreichen sei. So hat die UNESCO 2005 unter anderem Geschlechtergerechtigkeit als eine der entscheidenden Komponenten für die UN-Dekade BNE festgeschrieben (UNESCO 2005). Zu fragen bleibt, was diesen Bekundungen folgte.
Die folgenden Ausführungen sollen zunächst mit einer Analyse der High-Level-Dokumente der UNESCO auf internationaler Ebene und anschließend mit der Umsetzung der UN-Dekade in Deutschland hinsichtlich des Konzeptes der Gestaltungskompetenz beginnen. Um die Debatte zu erweitern, wird auch die Perspektive auf Geschlechterverhältnisse hinterfragt, die der bestehenden Integrationen von Geschlecht als Kategorie der BNE zugrunde liegt. Hierbei soll der Fokus explizit auf BNE und nicht auf Nachhaltigkeit im Allgemeinen gelegt werden. Unterstützt von internationalen Organisationen und Regierungen, ist BNE ein didaktisches, an Kompetenzen orientiertes Konzept, welches geschlechtergerechte Handlungs- und Denkweisen vermitteln soll, indem es auf geschlechtergerechte Gestaltungskompetenz abzielt.

Gender equity auf internationaler Ebene – Leerstelle in der nationalen Umsetzung

BNE nimmt spätestens seit der Weltkonferenz für Umwelt und Entwicklung in Rio de Janeiro (1992) einen bedeutenden Stellenwert in der Politik der Vereinten Nationen (UN) ein. Mit der UN-Dekade BNE, die auf der Rio-Nachfolgekonferenz für nachhaltige Entwicklung in Johannesburg (2002) ausgerufen wurde, soll auf nationaler und internationaler Ebene das in den 1980er Jahren erstmals im Brundtland-Bericht festgehaltene „Leitbild nachhaltiger Entwicklung“ mittels bildungspolitischer Maßnahmen umgesetzt werden. Nachhaltige Entwicklung meint demnach

eine Entwicklung „die den Bedürfnissen der heutigen Generationen entspricht, ohne die Möglichkeiten künftiger Generationen zu gefährden, ihre eigenen Bedürfnisse zu befriedigen und ihren Lebensstil zu wählen“ (Hauff 1987, 46).

In ihrem „international implementation scheme“ für die UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung (UNESCO 2005) verweist die UNESCO gleich zu Beginn auf die Notwendigkeit Geschlechtergerechtigkeit in die UN-Dekade zu integrieren: „Environmental issues like water and waste affect every nation, as do social issues like employment, human rights, gender equity, peace and human security“ (UNESCO 2005, 7). Geschlechtergerechtigkeit wird damit im Rahmen der sozialen Ziele in einer Reihe mit Menschenrechten, Arbeit, Sicherheit und Frieden genannt. Bezugspunkte hierfür sind die Millennium Development Goals (MDG)[4] und das UNESCO-Programm Education for All (EFA).[5]

Auch der weitere Verlauf des Dokuments beruft sich explizit auf die MDG und EFA, um die Entwicklung der UN-Dekade zu beschreiben. Unter Berufung auf Artikel 3 der World Declaration Education for All „The most urgent priority is to ensure access to, and improve the quality of, education for girls and women, and to remove every obstacle that hampers their active participation. All gender stereotyping in education should be eliminated“ (UNESCO 1990) und das dritte Millenniumsziel „Promote gender equality and empower women (…) Eliminate gender disparity in primary and secondary education, preferably by 2005, and in all levels of education no later than 2015“ (UN 2009) wird die Bedeutung der Geschlechtergerechtigkeit für Bildung für nachhaltige Entwicklung zusätzlich hervorgehoben.

Schließlich endet das „implementation scheme“ mit einer Zusammenfassung, in der Geschlechtergerechtigkeit zu den Hauptzielen der Dekade gezählt wird: „Education for sustainable development is based on ideals and principles that underlie sustainability, such as intergenerational equity, gender equity, social tolerance, poverty alleviation, environmental preservation and restoration, natural resource conservation, and just and peaceable societies“ (UNESCO 2005, 28). Die United Nations Economic Commission for Europe (UNECE), die als Abstimmungsgremium der UN-Dekade in Europa eingesetzt wurde, bezieht ebenfalls die Gerechtigkeit der Geschlechter in die „Schwerpunkte der NE (Nachhaltige Entwicklung; Anm. d. Verfasser/innen)“ mit ein (UNECE 2005, 4).

Auf der internationalen Ebene wird Geschlechtergerechtigkeit zu den Kernthemen der UN-Dekade BNE gezählt. Bestätigt wird diese Einschätzung durch die Feststellung der sechsten Ministerialen Konferenz 2007 in Belgrad „Environment for Europe“, die die Gleichheit der Geschlechter als Basis für eine nachhaltige Entwicklung sieht (UNECE 2007). Auch auf der Weltkonferenz zur Halbzeit der UN-Dekade Anfang 2009 in Bonn wurden die Themenfelder Geschlechtergerechtigkeit und Geschlechtergleichheit in mehreren Workshops und Keynotes angeführt (UNESCO 2009). Offen bleibt jedoch, was gemäß der UNESCO Strategien genau unter „gender equality“ verstanden wird und wie diese konkret realisiert werden sollte.[6] Es fehlt an konkreten Handlungsvorschlägen oder Strategienpapieren, die der Frage

auf den Grund gehen, inwiefern „gender equality“ im Kontext von BNE umgesetzt werden kann. Die Möglichkeit einer intensiven Diskussion über die Einbindung von Geschlechtergerechtigkeit in BNE bietet die UNESCO selbst, die für 2012 das Jahresthema „Gender in ESD, Women’s participation in DESD“ (UNESCO 2007, 8) vorschlägt.

Auf der nationalen Ebene erweist sich der Bezug auf „gender equity“ bzw. „gender equality“ eher als Leerstelle. Bianca Rohrbach kommt in ihrer Analyse der nationalen Einbindung von Geschlechtergerechtigkeit anhand eines Fortschrittsberichts der Bundesregierung bereits 2005 zu einem sehr eindeutigen Schluss: „(...) bisher wurden keine strategischen Konzepte für die gleichzeitige Einführung von Gender Mainstreaming und einer geschlechtergerechten BNE entwickelt, obwohl genau dies von den internationalen Dokumenten der UNESCO und der UNECE gefordert wird.“ (Rohrbach, 2005, 7). Bisher hat sich daran offenbar nichts geändert. Im zentralen Dokument der UN-Dekade in Deutschland, dem Nationalen Aktionsplan (NAP) wird das Thema Geschlechtergerechtigkeit nicht einmal erwähnt (DUK/NK 2008). Statt des von der UNESCO vorgeschlagenen Jahresthema Gender für 2012, wird als übergreifendes Motto ‚Ernährung‘ in den Mittelpunkt gestellt. Der Aspekt der Geschlechterverhältnisse taucht dort ausschließlich in zwei Maßnahmen des Bundesministeriums für Familie, Frauen, Senioren und Jugend (BMFSJ) auf. Eine dieser Maßnahmen ist der „Girls Day – Mädchen-Zukunftstag“. Ziel ist es, junge Frauen gezielt an den Arbeitsmarkt und das Studium von technischen und naturwissenschaftlichen Berufsfeldern heranzuführen. Dabei soll das Gender-Bewusstsein der Teilnehmerinnen gestärkt und der Frauenanteil in diesen Bereichen erhöht werden (DUK/NK 2008). Damit setzt das BMFSJ lediglich auf arbeitsmarktbezogene Maßnahmen zur Angleichung der Geschlechterverhältnisse in „Zukunftsmärkten“, lässt jedoch die Frage nach den Gründen für den geringen Anteil an Frauen in diesen Bereichen außer acht. Analog zum „Girls Day“ soll die Initiative „Neue Wege für Jungs“ männlichen Jugendlichen neue Perspektiven für die Berufswahl eröffnen und die „männliche Rolle flexibilisieren, tradierte Rollenvorstellungen kritisch reflektieren, Jungen für die Vereinbarkeit von Familie und Beruf sensibilisieren und ihre Haushalts- und Familienkompetenzen stärken“ (DUK/NK 2008, 52). Die Maßnahmen des NAP sollen, um BNE mit Geschlechtergleichheit zu verbinden, Geschlechterrollen aufbrechen, reproduzieren diese jedoch durch Stereotype erneut. Die Umsetzung didaktischer Maßnahmen zu einer wirklich geschlechtssensiblen beziehungsweise Geschlechterhierarchien anerkennenden Unterrichtsgestaltung in Schulen und Universitäten steht nicht auf der Agenda des Maßnahmenkatalogs.

Auch in einem weiteren – als richtungweisend bezeichneten – Dokument der Deutschen UNESCO-Kommission (DUK), der Empfehlung „Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule“, taucht kein Bezug auf Geschlechterverhältnisse auf (KMK/DUK 2007). Dies unterstreicht die These Rohrbachs, dass die DUK dem Thema trotz internationaler Rahmendokumente keine besondere Rolle zuweist. Dabei würden sich gerade im Bereich Schule vielfältige Handlungsmöglichkeiten für

eine geschlechtergerechte Didaktik ergeben. Wenn es nicht um den Erwerb von allgemeinem Wissen, sondern um die Anwendung in konkreten Situation geht, dann kann BNE konkret auf das Aufzeigen von gesellschaftlichen Machtverhältnissen hinarbeiten und geschlechterpezifische Strukturen in der Gesellschaft, aber auch im Klassenverbund thematisieren.
Ähnlich wie in den Dokumenten der Deutschen UNESCO-Kommission finden sich im aktuellen Bericht der Bundesregierung zu BNE, der die Umsetzung von BNE in der vergangenen Legislaturperiode dokumentiert und die handlungsleitenden Richtlinien der Bundesregierung darstellt, kaum Fragen zu Geschlechterverhältnissen. Zwar wird Geschlechtergerechtigkeit zu Beginn des Berichts zu den Kernthemen der BNE gezählt (BMBF 2009, 7), verschwindet aber anschließend mit wenigen Ausnahmen aus dem Blickfeld der Bestandsaufnahme zu BNE in Deutschland. Im Bereich sozial-ökologischen Forschung (SÖF) wird ohne weitere Spezifizierung erwähnt, das „geschlechtsspezifische Unterschiede Beachtung" finden (BMBF 2009, 42) und das Bundesministerium des Inneren nennt im Bereich der politischen Bildung Geschlechtergerechtigkeit als ein Thema des gesellschaftlichen Lebens, das in den Jahresprogrammen berücksichtigt wird (BMBF 2009).
Außerhalb des Einflussbereichs der Bundesregierung findet sich auf Länderebene lediglich im Land Berlin ein Einbezug von Geschlechtergerechtigkeit in den Bildungssektor zur Bildung für nachhaltige Entwicklung. Berlin plant laut Bericht die „Einrichtung nachhaltiger Schülerfirmen z.B. mit fairen Produkten, mit Nachhaltigkeitsberichten, mit gesunder Ernährung, mit Recycling-Papier, mit Gender-Aspekten, mit sozialen Aspekten" (BMBF 2009, 96). Dieser Vermerk bleibt die einzige Erwähnung von Geschlechterverhältnissen innerhalb der institutionellen Veröffentlichungen rund um BNE. Diese Leerstelle innerhalb des nationalen Umsetzungsprozesses von BNE ist umso unverständlicher, als dass es an engagierter Expertise zur Frage von Geschlecht und Nachhaltigkeit durchaus nicht mangelt. Die Analyse und Anregungen von Nichtregierungsorganisationen wie der Leitstelle Gender, Umwelt, Nachhaltigkeit (genanet) bleiben aber weitgehend ungehört und finden keinen Eingang in die institutionelle Bearbeitung des Themas.[7]

Geschlechtsblindheit aus Angst vor Überfrachtung

Während in den internationalen Dokumenten der UNESCO und der UNECE das Thema Geschlechtergerechtigkeit zu den Kernelementen der BNE zählt, wird es in der bundesdeutschen Debatte marginalisiert und findet sich in den nationalen Dokumenten schließlich nur am Rande wieder. Eine Erklärung für diese geringe Beachtung des Themas Geschlechtergerechtigkeit wie anderer Thematisierungen von Geschlechterverhältnissen durch die deutsche UN-Dekade BNE liefert der Vorsitzende des Nationalkomitees Gerhard de Haan in einem Beitrag in der Zeitschrift „UNESCO Heute", die zum Beginn der UN-Dekade mit dem Schwerpunkt BNE veröffentlicht wurde (de Haan 2006). Es wird argumentiert, dass „alles, was einer Entwicklung im positiven Sinne entgegensteht oder für die Zukunft als sinn-

voll erscheint, unter der Bildung für nachhaltige Entwicklung subsumiert wird“ (de Haan 2006, 7). Damit sind explizit Felder wie Armut, Alphabetisierung und auch die Gleichheit der Geschlechter gemeint. Es wird herausgestellt, dass Bildung für nachhaltige Entwicklung, „so sinnvoll all diese Initiativen sind“ durch deren Berücksichtigung überfrachtet würde (ebda.). Als Lösung, mit der die Diffusion und Überfrachtung des Begriffs vermieden werden kann, wird eine nationale Ausprägung der Bildung für nachhaltige Entwicklung vorgeschlagen. Bei der Artikulation des Vorschlags wird auf die in einzelnen Ländern bereits gefestigten gesellschaftlichen Strukturen verwiesen, die mit ihrer vorhanden Expertise und Professionalität die Probleme besser lösen könnten als neue Strukturen, die sich erst noch verankern müssten. Zudem werden nationale Besonderheiten bei den entsprechenden Punkten deutlich gemacht: „Wo nicht einmal eine Grundbildung für acht bis zehn Schuljahre verwirklicht ist und zudem Mädchen und Frauen kaum ein Zugang zur Bildung gewährt wird, muss man dieses Problem aus der Perspektive der BNE auf die Agenda setzen. Wo aber, wie hierzulande, ein Deckeneffekt erreicht ist, das heißt für alle eine Schulpflicht bis zum Ende der Sekundarstufe I besteht, ist es wenig sinnvoll, diese Aufgabe der BNE zuzuschreiben“ (de Haan 2006, 7).

Dass Problemfelder wie Geschlechtergerechtigkeit und Armut nicht aus dem Horizont der BNE verschwinden, sondern lediglich „aus dem Blickwinkel eines engeren Verständnisses von Nachhaltigkeit anders fokussiert wird“ (ebda.), verdeckt die Schwäche dieses Ansatzes nicht. Durch das Plädoyer für einen engeren Begriff von BNE mit den Argumentationen von Überfrachtung und nationaler Ausprägung wird lediglich die Frage nach der Integration von Geschlechterverhältnissen und ihrer Analyse in die BNE unterdrückt. Was als weites Verständnis von BNE formuliert wird, stellt eine De-Thematisierung und Marginalisierung (nicht nur) der Frage nach Geschlechterverhältnissen dar. Auch die Reflexion gesellschaftlicher Hierarchien entlang von Strukturkategorien wie ethnische Herkunft, Klasse, Geschlecht und Körper wird in dem Konzept, das sich zumindest der Definition nach der Gerechtigkeit verpflichtet sieht, ausgeblendet. Gesellschaftliche Hierarchieverhältnisse werden so verharmlost und aus der Perspektive für eine nachhaltige Gesellschaftsordnung ausgeklammert. Indem u.a. die Frage nach den Geschlechterverhältnissen von als nicht zu bewältigen gefasst wird, gesteht man eher einen Mangel an Expertise in diesem Themenfeld ein, als die Engführung von BNE überzeugend zu begründen. Anstatt Geschlechterverhältnisse als grundsätzlich für die Strukturiertheit gesellschaftlicher Verhältnisse anzuerkennen, bedeutet der Verweis auf zu geringe Kapazitäten von BNE eine Ausblendung von gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsstrukturen. Hinzu kommt, dass bestehende Macht- und Herrschaftsverhältnisse entlang der Kategorie Geschlecht mit der Rede von „gefestigten gesellschaftlichen Strukturen“ und einem „Deckeneffekt“ in bestimmten Ländern unsichtbar bleiben, indem sie nicht bzw. nur als Problemstellung „anderer Länder“ thematisiert werden. Mit der De-Thematisierung bzw. der Subsummierung von Geschlechterverhältnissen wird BNE in Deutschland implizit als geschlechtsneutral ausgewiesen. Damit ist der Ausle-

gung von BNE im nationalen Kontext ein analytischer wie politischer Mangel zu bescheinigen. Ebenso wie andere Politikfelder ist BNE vergeschlechtlicht, dies anzuerkennen wäre ein notwendiger Schritt.

Auffällig ist dabei, dass das Konzept der Gestaltungskompetenz, ebenso wie die gesamte (deutsche) UN-Dekade hinter den Formulierungen, wie sie in der World Declaration Education for All getroffen wurden, zurückbleibt. Diese geht über den Bereich gleich verteilter und gerechter Zugangschancen zu Bildung hinaus, in dem neben dem Abbau von Hürden weiblicher Partizipation auch die Abschaffung von geschlechtlichen Stereotypen in der didaktischen Vermittlung gefordert wird. Weder das Konzept der Gestaltungskompetenz noch die DUK nennt eine vorurteilsfreie Vermittlung von Kompetenzen als Ziel. Das heißt, die Betrachtung von Herrschaftsverhältnissen ist im Rahmen der Gestaltungskompetenz nicht mit einbezogen. Doch zur Realisierung des Zieles von intra- und intergenerationneller Gerechtigkeit mit seiner Forderung nach Teilhaberechten gilt genau dies. Ohne die Einbeziehung struktureller gesellschaftlicher Ungleichheiten lässt sich der Anspruch an Teilhabe und Gerechtigkeit nicht realisieren. Schließlich lässt das enge Verständnis von BNE somit Problemfelder aus, die einen gesellschaftlichen Wandel sozialer Verhältnisse besonders dringend erfordern würden.

Dabei ist BNE nach dem Konzept des Gestaltungskompetenzerwerbs auf den Output des Lernprozesses ausgerichtet. In einen solchen lehrstoffunabhängigen, outputorientierten Prozess könnten Fragen im Bezug auf Kategorien wie Geschlecht eingebunden werden. So wäre die explizite Thematisierung von Geschlechterverhältnissen und Gruppenprozessen im Kontext von BNE ein wichtiger Ansatzpunkt. Dies würde voraussetzen, BNE eben nicht als geschlechtsneutralen und Hierarchie freien Zusammenhang zu betrachten, sondern auf die Vergeschlechtlichung von Fragen der Nachhaltigkeit und dem gesellschaftlichen Kontext an sich einzugehen. Dabei sollten Geschlechterverhältnisse, wie auch andere gesellschaftliche Dominanzverhältnisse nicht als Spezial- sondern Querschnittsthema begriffen werden.

Aber dies scheint konzeptionell nicht vorgesehen. Die zu erwerbende Gestaltungskompetenz wird als „die Fähigkeit bezeichnet, Wissen über nachhaltige Entwicklung anwenden und Probleme nachhaltiger Entwicklung erkennen zu können." (de Haan 2008, 31). In dieser Formulierung klingt an, dass das enge Verständnis von BNE nicht nur die De-Thematisierung von Kategorien wie Geschlecht im Bezug auf BNE bedeutet, sondern diesem auch ein enges Verständnis von nachhaltiger Entwicklung zugrunde liegt, das gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse nicht in das Dreieck der Nachhaltigkeit (Ökonomie, Ökologie und Soziales) integriert. Das bloße Fokussieren auf ein nicht näher beschriebenes „Wissen über nachhaltige Entwicklung", das nicht überfrachtet sein soll, offenbart, dass NE entgegen vielfacher Bekundungen doch eher als eine ein- anstatt einer mehrdimensionalen Kategorie verstanden wird.

Ausblick und Diskussion

Die Frage bleibt, wie und ob BNE in einen kritischen Ansatz transformiert werden könnte. Hierzu muss festgestellt werden, dass Begriffe wie gender equity (international) und Geschlechtergerechtigkeit (national) zumeist auf einem binären Verständnis von Geschlecht aufbauen und folglich gleiche Zugangsmöglichkeiten und Chancen sowohl zu Bildung, als auch auf dem Arbeitsmarkt einfordern. Einzig das Programm „Education for All" geht über die Zugangsgerechtigkeit hinaus und fordert zumindest eine geschlechtsneutrale Vermittlung von Bildungsinhalten in allen Lehr- und Lernformen. In den Maßnahmen des nationalen Aktionsplans manifestiert sich hingegen ein binäres Verständnis von Geschlecht. Mädchen sollen für mathematisch-naturwissenschaftliche Studien- und Berufsangebote begeistert werden und Jungs für Haushalt und Familie fähig gemacht werden.

Auch scheinen die bisherigen Forderungen „Gender Mainstreaming muss in der politischen Konzeption und praktischen Umsetzung der „Bildung für nachhaltige Entwicklung" in Deutschland implementiert werden" (Rohrbach 2005, 11) etwas zu kurz zu greifen. Gender Mainstreaming als Konzept einer Gleichstellungspolitik zwischen zwei Geschlechtern scheint im Rahmen der BNE zumeist mit einem arbeitsmarktbezogen Ansatz verknüpft (siehe Maßnahmen im NAP). Um BNE zu einem kritischen Projekt umzudefinieren, bedürfte es weitreichender Reflexionen über Macht- und Herrschaftsverhältnisse. Gerade die Frage nach sozialen Ungleichheiten müsste verschwommene Formulierung wie „Empathie und Solidarität für Benachteiligte zeigen können" (Teilkompetenz innerhalb der Gestaltungskompetenzen) ablösen und ernsthaft bearbeitet werden. Konzepte von nachhaltiger Entwicklung und von BNE müssten diesbezüglich unter anderem die aktuelle Diskussion zur Intersektionalität von Herrschaftsverhältnissen aufgreifen, wie sie z.B. in den Gender Studies stattfindet, und das Zusammenspiel von Kategorien wie z.B. Alter oder Ethnizität mit Gender reflektieren. BNE in Verbindung mit einem Kompetenzmodell, wie es im Konzept der Gestaltungskompetenz angelegt ist, könnte über das Potenzial verfügen, neue Leitlinien für die didaktische Vermittlung auch jenseits von Gender Mainstreaming zu entwickeln, sofern geschlechtsspezifische Lern- und Gruppenprozesse innerhalb der Vermittlung von Kompetenzen kritisch hinterfragt und didaktisch aufgearbeitet werden. Eine dezidierte Anlehnung an die Forderungen des Programms EFA wäre angebracht, um Synergien zu nutzen und internationale Rahmenlinien für eine gerechte und nachhaltige Didaktik zu schaffen, aber im Konzept der Gestaltungskompetenz, das durchaus Schnittstellen zu gendersensibler Bildung aufweist, klafft eine Lücke bei der Behandlung der Geschlechterfrage.

Dennoch bietet das internationale – wenn auch nicht nationale – Jahresthema „Geschlechtergerechtigkeit" 2012 Ansatzpunkt, die bisherige Umsetzung der UN-Dekade BNE kritisch zu reflektieren und konkrete Umsetzungsschritte einzufordern. Auf internationaler Ebene wären verbindliche Richtlinien, wie eine feste, thematische Integration geschlechterrelevanter Fragestellungen in das Berichtswesen der

UN-Dekade zu diskutieren. Auch über Gender Mainstreaming hinausgehende Aspekte könnten beispielsweise in speziellen Arbeitsgruppen zu Fragen gesellschaftlicher Dominanzverhältnisse im Kontext von BNE und Nachhaltigkeit erarbeitet werden. Auf nationaler Ebene würde eine Einbindung der Frage nach Geschlechterverhältnissen in Verbindung mit anderen Machtverhältnissen in das Konzept Gestaltungskompetenz ausstehen. Die Problematik liegt vielleicht grundsätzlich in der Ausprägung einer BNE, die auf den Erwerb von Gestaltungskompetenzen zielt. Es wird betont, dass Kompetenzen nicht mit Bildung gleichzusetzen seien. Sie werden vielmehr als praktische, nützlichkeitsaffine Funktionen gesehen. Hier stellt sich die Frage, inwiefern die Orientierung an Gerechtigkeit auf Kosten utilitaristischer Kriterien geht. Der Einbezug von gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen entspricht wohlmöglich nicht diesem Nützlichkeitskriterium. Es sei darauf verwiesen, dass Konzepte wie „diversity management", aufzeigen, dass die Integrationen von „Diversität" durchaus Nützlichkeitskriterien entsprechen können, ohne dabei herrschaftskritisch zu sein!

Anmerkungen

1 Siehe: http://www.bundeskanzlerin.de/nn_700276/Content/DE/Archiv16/Artikel/2007/11/2007-11-27-konsultationen-zur-nachhaltigkeitsstrategie.html.

2 Bildung muss dabei jedoch immer aus zwei Perspektiven betrachtet werden. Zum einen die individuelle Perspektive, die Bildung als ein normatives Gut ansieht, welches dem Individuum zur Bereicherung seines Lebens durch Erkenntnis und Handlungsfähigkeit verhilft. Dem gegenüber steht die gesellschaftliche Perspektive, in der Bildung zu einem regulativen Gut wird, welches Humankapital erzeugt und den Zugang zu Arbeitsmärkten durch Zertifizierung reguliert, aber auch Produktivität, Kreativität und Innovation erzeugt.

3 Für eine vollständige Liste der Teilkompetenzen siehe www.transfer-21.de.

4 Im September 2000 unterzeichneten die Mitgliedsstaaten der UN, sowie die wichtigsten entwicklungspolitischen Institutionen acht Milleniums-Entwicklungsziele, die bis 2015 erreicht werden sollten. Diese reichen von der Bekämpfung von Hunger und Armut bis zur universellen Grundbildung (vgl. UN 2009)

5 „The provision of primary education and gender equality in education are the two areas where the MDGs overlap with the EFA agenda" (UNESCO 2005, 8).

6 Der undetaillierte Umgang mit der Kategorie Geschlecht führte soweit, dass das asiatisch-pazifische Regionalbüro Bangkok der UNESCO im Rahmen der Weltkonferenz ein Special Event mit dem Titel „The Forgotten Priority: Promoting Gender Equality in ESD" organisierte. (UNESCO 2009, 113).

7 Vgl. www.genanet.de.

Literatur

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

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung), 2009: Bericht der Bundesregierung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung 2009. Bonn.

de Haan, Gerhard, 2004: „Politische Bildung für nachhaltige Entwicklung." In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Jg.31 H. 7-8, 39-46.

de Haan, Gerhard, 2006: „Bildung für nachhaltige Entwicklung – ein neues Lern- und Handlungsfeld". In: DUK (Hg.): UNESCO Heute 1/2006: UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung". Bonn, 4-8.

de Haan, Gerhard, 2008: „Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung." In: Bormann, Inka/de Haan, Gerhard (Hg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde. Wiesbaden, 23-44.

de Haan, Gerhard/**Harenberg**, Dorothee, 1999: Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Gutachten zum Programm. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, H. 72. Bonn.

DUK/NK (Deutsche UNESCO Kommission/Nationalkomitee der UN-Dekade BNE in Deutschland), 2008: Nationaler Aktionsplan für Deutschland. UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung" 2005–2014. Bonn.

Hauff, Volker, 1987: Unsere gemeinsame Zukunft. Der Bundtland-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung. Greven.

KMK/ DUK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland/Deutsche UNESCO Kommission) 2007: Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule. Empfehlung. Berlin.

Rohrbach, Bianca, 2005: „Gender Mainstreaming in der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Analyse der Umsetzung in den Konzepten der UN-Dekade". In: genanet – Leitstelle Geschlechtergerechtigkeit & Nachhaltigkeit (Hg.): GenaStudien 9. Frankfurt/M..

UNECE (United Nations Economic Commission for Europe), 2005: UNECE-Strategie über die Bildung für nachhaltige Entwicklung. Vilnius.

UNECE (United Nations Economic Commission for Europe), 2007: Sixth Ministerial Conference "Environment for Europe" Belgrade, Serbia 10-12 October 2007. Draft Statement on Education for Sustainable Development by the Ministers of Education and of the Environment of the UNECE Region. Belgrade.

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation), 2009: The forgotten priority: Promoting gender equality in Education for Sustainable Development (ESD). Internet: http://www.esd-world-conference-2009.org/en/special-events/2-april-2009.html (25.02.2010).

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation), 2005: United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014): International Implementation Scheme. Paris.

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation), 2007: Framework for a DESD Communication Strategy in support of the UN Decade of Education for Sustainable Development. Paris.

UN (United Nations), 2009: The Millennium Development Goals Report 2009. New York.