ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

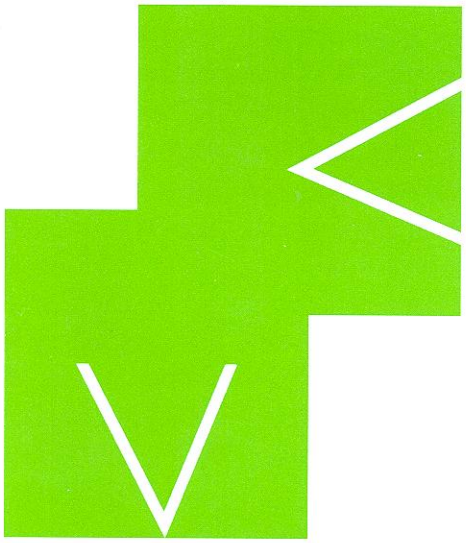
28. Jahrgang · Heft 4 · 2005 · ISSN 1434-4688 D · Preis: 6,00 €

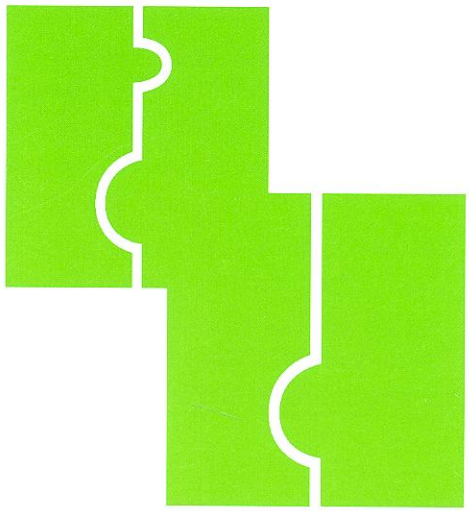
IKO

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft

Gender Global

Bildung und Geschlechter-gerechtigkeit





Aus dem Inhalt:

- Gender in historischer und systematischer Perspektive
- Gender-Mainstreaming und Gender-Training
- Menschenrecht auf Bildung und Geschlechtergerechtigkeit

EDITORIAL

Spätestens seit Ende der 1980er Jahre entwickelte sich in der internationalen Arena und insbesondere im Rahmen der Entwicklungszusammenarbeit der Gender-Ansatz. In Abwendung vom biologischen Geschlecht geht es der Genderforschung und -Praxis, um die Analyse der Geschlechterverhältnisse in allen gesellschaftlichen Bereichen, mit dem Ziel der Entwicklung und Förderung von *Geschlechtergerechtigkeit und Diskriminierungsfreiheit*. Gender meint das soziale Geschlecht des Menschen. Gender-Mainstreaming bedeutet die Verankerung wirksamer Strukturen und Instrumente zur Herstellung von Geschlechtergerechtigkeit. Hiervon sind Männer und Frauen (sowie jegliches Geschlecht, dass sich im „Dazwischen" definiert) gleichermaßen betroffen, denn die Befreiung von Geschlechterstereotypen und Benachteiligungen aufgrund des Geschlechts kann nur als gemeinsame Aufgabe aller Geschlechter verwirklicht werden. Für die Bildung ergeben sich in diesem Rahmen vielfältige Aufgaben und Verpflichtungen. Dies beginnt beispielsweise bei den Bildungsbeteiligungsraten, die den Weltbildungsberichten der UNESCO zufolge belegen, dass von den weltweit knapp 900 Millionen Menschen, die nicht lesen und schreiben können, Frauen und Mädchen die am stärksten benachteiligte Gruppe sind. Welche weiteren Faktoren und Handlungsbereiche in der Bildung, z.B. in der Schule, müssen zur Entwicklung von Geschlechtergerechtigkeit in Betracht gezogen werden?

Das ZEP-Heft „Gender global" soll den notwendigen Beitrag der Bildung für die Verwirklichung der Geschlechtergerechtigkeit (und umgekehrt) ansprechen. Auf der internationalen Ebene geht die UNESCO mit positivem Beispiel voran. Ihr zweiter „Education for All - Global Monitoring Report" widmete sich dem Thema Gender als Schwerpunktthema. Er geht zurück auf die Weltbildungsforen in Jomtien (1990) und Dakar (2000), in deren Abschlusserklärungen die Herstellung von Geschlechtergerechtigkeit als eines der Hauptziele benannt wird. Diese Forderung wurde auch in den Millenium Development Goals verankert.

Regina Frey diskutiert eingangs die Entwicklung des Genderansatzes in der deutschen Entwicklungszusammenarbeit. Dabei erhält besonderes Augenmerk das Instrument des Gender-Training. In der Entwicklungszusammenarbeit gilt die Gleichberechtigung der Geschlechter seit langem als Querschnittsaufgabe für alle Sektoren und Durchführungsorganisationen. Gender Training ist dabei sowohl Raum für geschlechterpolitische Reflexion und Auseinandersetzung, als auch Instrument im Rahmen der geschlechterpolitischen Strategie Gender-Mainstreaming.

Mona Motakef betrachtet Geschlechtergerechtigkeit in der Bildung aus der menschenrechtlichen Perspektive. Sie erläutert insbesondere den geschlechterbezogenen Diskriminierungsschutz des Rechts auf Bildung. Hierzu verknüpft sie die vier Kernforderungen des Rechts auf Bildung (Zugang, Verfügbarkeit, Akzeptierbarkeit und Adaptierbarkeit) mit der Forderung nach Geschlechtergerechtigkeit.

Marion Böker beleuchtet die Entwicklung des Genderansatzes auf der internationalen Ebene. Dabei führt sie ausgehend von den historischen Wurzeln zum modernen Verständnis des Gender-Mainstreaming. Sie eröffnet den Blick auf die befreienden Chancen des Genderansatzes. Dabei nimmt sie insbesondere Bezug auf die Entwicklung von Frauenrechten und Genderansatz in der Arbeit der Vereinten Nationen und international agierender Nichtregierungsorganisationen.

Im Rahmen der Queer- und Genderstudies entwickeln sich seit einigen Jahren auch kritische Konzepte einer Forschung über Männlichkeitskonstrukte, die sog. Masculinity Studies. *Robert Connell*, prominenter Vertreter dieser Forschungsrichtung, führt in seinem Beitrag in Konzepte und Theorien der Masculinity Studies ein und reflektiert über erste Erfahrungen einer Anwendung dieser Ansätze in der Bildungsarbeit. Dabei setzt er sich u.a. kritisch mit der „Jungen als Opfer"-Perspektive auseinander, die jüngst auch in den deutschen Medien prominent platziert wurde und die er als „Boys in the Box" Ansatz karikiert.

Im Portrait stellen *Carol Hagemann-White* und *Sabine Bohne* das europäische Forschungsnetzwerk „Coordination Action on Human Rights Violations" vor.

Wir wünschen den Lesenden viel Spaß bei der Lektüre.

Claudia Lohrenscheit
und Marion Böker
Berlin im Oktober 2005

Dieses Heft erscheint aufgrund technischer Probleme wiederum verspätet. Wir bedauern diese Unregelmäßigkeit und hoffen auf das Verständnis der Abonnentinnen und Abonnenten.
Die Schriftleitung und Redaktionsgeschäftsführung

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

28. Jahrgang Dezember 4 2005 ISSN 1434-4688D

Regina Frey **2** **Mainstreaming Gender-Training? Stellenwert in der Entwicklungszusammenarbeit**

Mona Motakef **8** **Das Menschenrecht auf Bildung als Instrument zur Durchsetzung von Geschlechtergerechtigkeit**

Marion Böker **15** **Geschlechtergerechtigkeit als globaler Lernprozess. Frauenrechte ebnen den Weg**

Robert Connell **21** **Boys, masculinities and curricula. The construction of masculinity in practice-oriented subjects**

Kristina Nauditt/ Gerd Wermerskirch **28** ***Partizipative Methoden. 'Zukunftswerkstätten in Nicaragua'***

Porträt **31** ***Carol Hagemann-White/Sabine Bohne: CAHRV – Coordination Action on Human Rights Violations***

Kommentar **33** ***Carolin Rotter: Kurs auf eine nachhaltige Entwicklung – Lernen für eine zukunftsfähige Welt***

36 ***Hans Bühler: Besucher. Aus der Geschichte eines Missionshauses in Kamerun***

VIE **38** ***Nationaler Aktionsplan BfnE/Tagung in Hannover/Tagung in Lübeck/Globales Lernen und berufliche Bildung/Europäischer Konsens über Entwicklung***

VENRO **41** ***VENRO zehnjähriges Bestehen/VENRO-Mitgliederversammlung wählt neuen Vorstand/VENRO-Projekt „Entwicklung und Sport" geht online***

42 ***Kurzrezensionen***

45 ***Informationen***

Impressum

ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 28. Jg. 2005, Heft 4

Herausgeber: Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V. und KommEnt
Schriftleitung: Annette Scheunpflug
Redaktionsanschrift: ZEP-Redaktion, Pädagogik I, EWF, Regensburger Str. 160, 90478 Nürnberg
Verlag: Verlag für Interkulturelle Kommunikation (IKO), Postfach 90 04 21, 60444 Frankfurt/ Main, Tel.: 069/784808; ISSN 1434-4688 D

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement EUR 20,- Einzelheft EUR 6,-; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres.

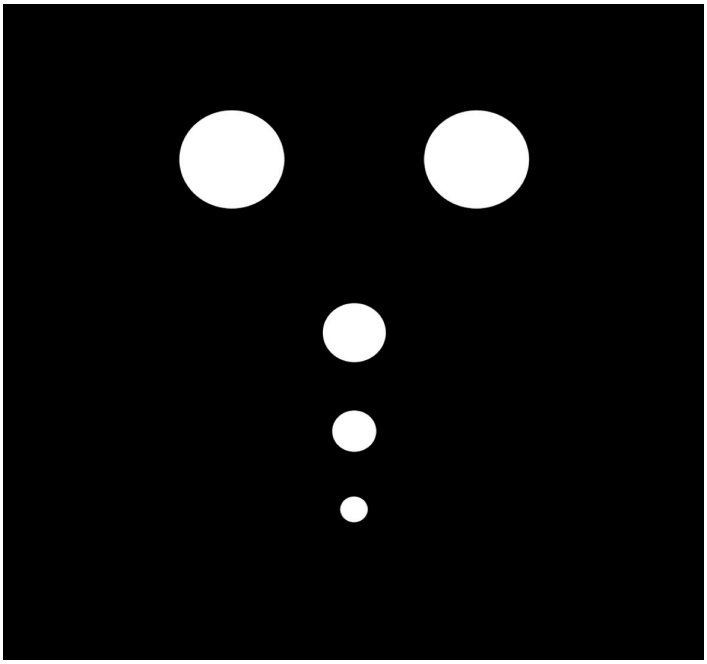
Redaktion: Barbara Asbrand, Hans Bühler, Asit Datta, Heidi Grobbauer (Österreich), Helmuth Hartmeyer (Österreich), Richard Helbling (Schweiz), Torsten Jäger, Linda Helfrich, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Volker Lenhart, Claudia Lohrenscheit, Gottfried Orth, Bernd Overwien, Georg-Friedrich Pfäfflin, Annette Scheunpflug, Klaus Seitz, Barbara Toepfer
Technische Redaktion: Gregor Lang-Wojtasik (verantwortlich) 0911/ 5302-735, Claudia Bergmüller (Rezensionen), Christine Schmidt (Infos)
Abbildungen: (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autoren.
Titelbild: Daniel Sieber, www.dasformt.de
Diese Publikation ist gefördert vom Evangelischen Entwicklungsdienst-Ausschuss für Entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik, Bonn. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreien Papier gedruckt.

Regina Frey

Mainstreaming Gender-Training?
Stellenwert in der Entwicklungszusammenarbeit

Abstract: First of all this article outlines the introduction of the dimension 'gender' into the discourse on development and then dedicates itself to the issue gender-training. In the course of this it deals on the one hand with the setting of gender training as a possibility for reflexion on politics on gender and for discussion and on the other hand it deals with the status of gender training and with other possible instruments within the frame of the strategy on gender politics 'gender mainstreaming'. The author also gives concrete examples realizing gender-mainstreaming within organisations of development cooperation. At the end the author arrives at a double theses: on the one hand gender training can best be developed within a framework of gender-mainstreaming. On the other hand neither the existence of a gender mainstreaming strategy nor the realisation of corresponding educational measures guarantee that developmental cooperation contributes unavoidably to gender fairness.

Zusammenfassung: Der vorliegende Beitrag skizziert zunächst die Einführung der Kategorie Gender in den Entwicklungsdiskurs und widmet sich dann dem Thema Gender-Training. Dabei geht es einerseits um eine Fassung von Gender-Training als Raum für geschlechterpolitische Reflexion und Auseinandersetzung und andererseits um den Stellenwert von Gender-Training sowie weiterer Instrumente im Rahmen der geschlechterpolitischen Strategie Gender-Mainstreaming. Die Autorin geht hierbei auch beispielhaft auf die konkrete Umsetzung von Gender-Mainstreaming innerhalb von Organisationen der Entwicklungszusammenarbeit (EZ) ein. Dies führt sie abschließend zu einer doppelten These: Einerseits kann Gender-Training am besten im Rahmen von Gender-Mainstreaming Wirkung entfalten. Andererseits garantieren sowohl das Vorhandensein einer Gender-Mainstreaming-Strategie als auch die Durchführung entsprechender Bildungsmaßnahmen noch lange nicht, dass Entwicklungszusammenarbeit wirklich zur Geschlechtergerechtigkeit beiträgt.



© Daniel Sieber, das formt Büro für Kommunikation & Design, www.dasformt.de

Das Politikfeld Entwicklungszusammenarbeit gilt in Deutschland für die Umsetzung von Geschlechterpolitik als vorbildlich: Bereits in den Neunzigerjahren bildeten EZ-Organisationen ihr Personal mit Gender-Trainings fort. Aufgrund des Anschlusses an den internationalen Diskurs war hier eine durchgehende und gesteuerte Berücksichtigung von Geschlechteraspekten im Sinne eines Gender Mainstreaming früh Thema. Dies war hingegen im innerpolitischen bundesdeutschen Kontext erst ab dem neuen Jahrtausend der Fall, wobei hier die EU-Politik impulsgebend wirkte. Allerdings: Das 'Gender-Brett' erwies sich als dicker als noch in den 1990er Jahren erahnt. Und während einige Akteur/innen 'Gender" als Mode der 1990er bezeichnen und mit dem Verweis darauf, dass doch so vieles bereits getan wurde beim Stichwort „Gender" abwinken, sehen andere die EZ-Organisationen vom Ziel der durchgehenden Orientierung an Geschlechtergerechtigkeit weit entfernt. Zu fragen ist daher: War Gender-Training eine Mode der 1990er Jahre, die allenfalls zu einer 'rhetorischen Modernisierung' der EZ geführt hat – oder ist es bereits selbstverständliche Methode und somit Bestandteil von Organisations- und Personalentwicklung innerhalb der EZ-Organisationen? Welchen Stellenwert erfährt dabei

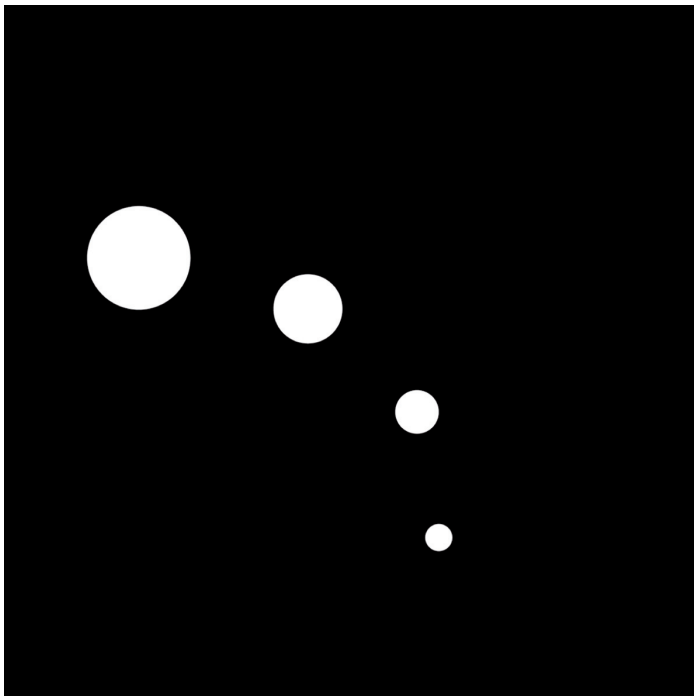
das Bildungsinstrument Gender-Training bei der Umsetzung von Gender-Mainstreaming als Organisationsentwicklungsstrategie?

Wie Gender in den EZ-Mainstream – zumindest auf diskursiver Ebene – kam, ist vielfach dokumentiert und diskutiert.[1] Deswegen wird an dieser Stelle gefragt, warum Gender als neues Konzept innerhalb der EZ eine schnelle 'Karriere' machen konnte. Plausibel erscheint, dass Gender in den deutschen entwicklungspolitischen Diskurs vergleichsweise früh Eingang fand, da die Neueinführung eines englischen Begriffs – Gender – im international aufgestellten Bereich der EZ keine starken Widerstände hervorrief. Gleichzeitig bot der Begriff aufgrund seiner Interpretationsvielfalt die Chance, inhaltliche Forderungen und Ansprüche in den (diskursiven) Mainstream zu transportieren, die zwar ohne Mühe als feministisch bezeichnet werden können, unter der Bezeichnung Gender jedoch als solches nicht sofort diffamiert wurden.[2]

Heute ist unbestritten, dass Gleichstellung ein exponiertes entwicklungspolitisches Thema darstellt. Hierzu trägt auch das Ziel drei der Millenium Development Goals (http://www. mdgender.net) bei. Es macht deutlich, dass Gleichstellung zur Erreichung des entwicklungspolitischen Kernziels unabdingbar ist – alleine, da Frauen die Mehrheit der Armen bilden. Dabei sind sowohl Gerechtigkeits- als auch Effizienzargumente dienlich, um die Wichtigkeit einer Gleichstellungsorientierten Nord-Süd Arbeit zu begründen. Beide Argumentationslinien wurden in den letzten 35 Jahren, in denen zunächst 'die Frauen-' und dann die 'Geschlechterfrage' aufkam, immer wieder bedient.

Bereits in den 1970er Jahren machten Aktivistinnen in und außerhalb internationaler Entwicklungsinstitutionen deutlich, dass eine vermeintlich geschlechtsneutrale EZ nicht funktionieren kann. Die Geschichte der Einführung der Kategorie Gender beginnt mit der „Entdeckung der Rolle der Frau", wie es in den 1970er Jahren hieß (Boserup 1970). Nach einer Phase, die 'Entwicklungshilfe' als Transfer von Technik und dem entsprechenden Know-how in die 'unterentwickelten' Länder begriff, wurden die Grenzen – wenn nicht gar Risiken – dieses Entwicklungsverständnisses deutlich. In Folge besann man sich auf die Befriedigung von Grundbedürfnissen. Im Zuge dieses Paradigmenwechsels weg von technikorientierten Projekten hin zum Anspruch, wenigstens die elementarsten Lebensnotwendigkeiten zu sichern, rückten automatisch die sozialen Parameter von Entwicklungsintervention – und somit Frauen – in den Blick: Das Abschlussdokument der Weltfrauenkonferenz in Nairobi gibt einen Eindruck, wie diese Integration von Frauen erreicht werden sollte. Darin wird gefordert: „special measures designed to enhance women's autonomy, bringing women into the mainstream of the development process on an equal basis with men, or other measures designed to integrate women fully in the total development effort" (veröffentlicht unter: www.earthsummit 002.org/toolkits/Women/un-doku/un-conf/narirobi.htm, 3.2.2006)

Diese Aussage spiegelt treffend das Paradigma der Integration, also 'Women in Development' (kurz WID). Moser (1993) hat die verschiedenen Unterströmungen von WID skizziert und auch den Übergang zum Gender-Paradigma, das sich aus einer kritischen aber auch affirmativen Position zu einer Integration von Frauen in den EZ-Mainstream entwickelte.

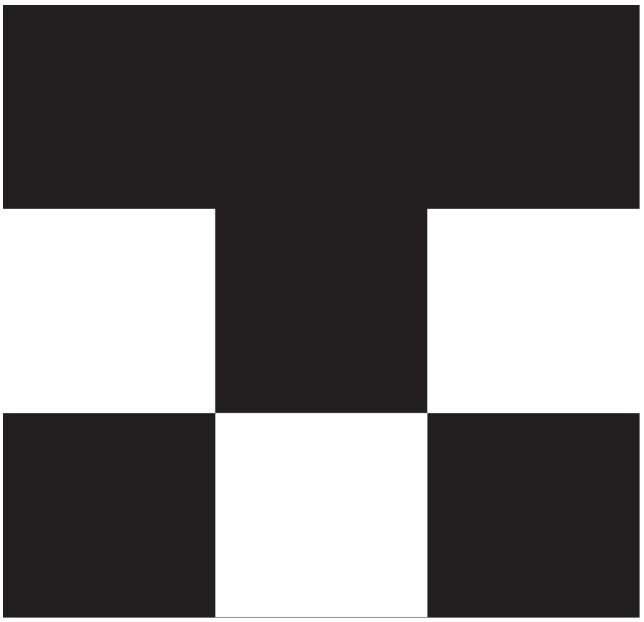


© Daniel Sieber, das formt Büro für Kommunikation & Design, www.dasformt.de

Gender-sensible Bildung: Trainings und Instrumente

Das Aufkommen von Gender-Trainings ist noch innerhalb des WID-Paradigmas zu verorten. Es diente zunächst dazu, Mitarbeiter/innen der Organisationen, die Gender-Analysen durchführten, die hierzu notwendigen Fähigkeiten zu vermitteln. In den späten 1980er und frühen 1990er Jahren entstanden hierzu eine Reihe an Gender-Training-Handbüchern (vgl. z.B. Overholt u.a. 1985). Eine weitere Komponente kam Anfang der 1990er Jahre hinzu: Der Aspekt der Sensibilisierung und Bewusstseinsbildung in Genderfragen, die (Selbst-)Reflexion von Gender-Mustern. MacDonald beschreibt Gender-Training in diesem Sinne als: „[...] a tool, a strategy, a space for reflection, a site of debate and possibly of struggle. Training is a transformative process: it aims to increase knowledge and to develop understanding as a way to change behaviour, and to offer new skills with which to do this" (MacDonald 1994, S. 32).

In den 1990er Jahren verschob sich das Paradigma zunehmend hin zum Genderkonzept: Aus einer (konstruktiven) Kritik an WID wurde 'Gender and Development' (GAD). Denn der Fokus alleine auf 'die Frau' homogenisiere erstens eine heterogene soziale Gruppe (nicht selten auch pauschal als Opfergruppe), zum anderen kamen durchaus Geschlechterverhältnisse als soziale Machtverhältnisse nicht ausreichend in den Blick. Fürwahr trugen manche Frauenprojekte dazu bei, dass Frauen sich auf Mikroprojektebene abrackerten, während der Mainstream weiter vermeintlich geschlechtsneutral agierte.



© Daniel Sieber, das formt Büro für Kommunikation & Design, www.dasformt.de

Mit dem Gender-Ansatz hielten Gender Trainings verstärkt Einzug in den entwicklungsplanerischen Instrumentenkoffer. Unter dem Vorzeichen von Gender and Development ging es zunächst um eine geschlechtssensible Zielgruppenanalyse im Zuge der Projektplanung. Eine Vielzahl an entsprechenden Gender-Analyse-Ansätzen wurden entwickelt und in Gender-Trainings vermittelt. Größere Organisationen wie Oxfam und die GTZ entwickelten eigene Trainingshandbücher (vgl. Kerstan 1995), weitere Handbücher entstanden für einen regionalen oder auch nationalen Kontext, wiederum andere wurden für einen thematischen Fokus, wie zum Beispiel Gender und Ökologie ausgearbeitet (vgl. Thomas-Slayter u.a. 1993). Daneben gibt es Handbücher, die in einem speziellen Projektkontext verfasst wurden und sowohl Handbuch als auch Dokumentation eines bestimmten Trainings sind (vgl. Ekwoge u.a. 1998). Veröffentlichungen zu Gender-Trainings stellen aber auch deren Grenzen heraus: Bewusstseinswandel und spezifische Fähigkeiten auf individueller Ebene reichten nicht aus, um in Institutionen eingelagerte Gender-Arrangements zu durchbrechen (vgl. MacDonald 1994; Goetz 1997; MacDonald/Sprenger/Dubel 1999). Aus diesem Grunde wurden Gender-Trainings ab Mitte der 1990er Jahre zunehmend in die Strategie des Gender-Mainstreaming eingebettet. Das Gender-Training stellt sich innerhalb dieser Strategie als (nur) ein Instrument von mehreren zur Erreichung einer durchgängigen Beachtung von Geschlechteraspekten im Sinne des Gender-Mainstreaming dar. Diese Strategie wurde ab Mitte der 1990er Jahre auch von der EU aufgegriffen und weiter entwickelt.

Heute bestehen eine Vielzahl an Gender-Instrumenten, die im Rahmen der Entwicklungszusammenarbeit aber auch in anderen Feldern entstanden sind. Bei der Umsetzung von Gender-Mainstreaming geht es u.a. darum, diese Instrumente sinnvoll einzusetzen, dem institutionellen Kontext anzupassen und weiterzuentwickeln. Die 'Kunst' des Gender-Mainstreaming besteht darin, für den jeweiligen Umsetzungsprozess den Instrumentenkoffer in einer Weise zu bestücken, dass sich hierin aus den unterschiedlichen Kategorien die geeigneten Instrumente finden, die von den jeweiligen Anforderungen des Umsetzungsprozesses abhängt.

Im Folgenden werden Analyse-Instrumente der „Database of Instruments for Gender Mainstreaming" (DIGMA) vorgestellt. Die dort vorgeschlagene Kategorisierung wird in diesem Aufsatz um eine weitere ergänzt (vgl. www.dbscape.be/cgi-bin/amit/cgint.exe?1&ulang=EN&frames=1&tmpl=top&GLB_BASE=digm, 3.2.2006).

Analytische Instrumemte

Analytische Instrumente wurden teilweise bereits in den 1980er Jahren entwickelt, zum Beispiel in der Entwicklungszusammenarbeit im Rahmen der Planung von Vorhaben. Der Nutzen analytischer Instrumente ist vor allem, ein Problem darzustellen bzw. ungleiche Geschlechterverhältnisse zunächst aufzudecken. Ein Beispiel: Der Blick auf die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung innerhalb der 'Zielgruppen' im Rahmen der klassischen Projektplanung ist notwendig, um eine hohe Arbeitsbelastung nicht noch durch Projektmaßnahmen zu verschärfen und somit evtl. gegenteilige Effekte hervorzurufen. Statt dessen wäre ein Projektdesign angebracht, das die angestrebte Verbesserung der Lebensverhältnisse den Gruppen zukommen lässt, die sie benötigen. Die kleinste Einheit kann hier nicht die Familie darstellen, da auch innerhalb dieses Sozialverbundes vielfältige Dynamiken wirken. Durch Gender-Analysen können Geschlechterverhältnisse verstanden und somit eine Folgeabschätzung der Projektwirkungen besser geleistet werden. Dabei besteht durch die soziale Komplexität eine hohe Herausforderung an Gender-Analysen, denn: die Verteilung von Arbeit und Einkommen, Entscheidungsspielräume und Zugang zu und Kontrolle über Ressourcen unterschieden sich nie nur durch Geschlechtszugehörigkeit, sondern immer auch stark nach Alter, sozialer Schicht und anderen sozialen Kategorien – welche Kategorie jeweils wie relevant ist, unterscheidet sich je nach kulturellem Kontext erheblich. Eine schematische Unterscheidung zwischen 'den Männern' und 'den Frauen' stellt eine Verkürzung dar, die zwar oft zum Zweck der Operationalisierbarkeit in Kauf genommen wird, jedoch gleichzeitig zur Dualisierung von Geschlechterverhältnissen führen kann (vgl. Frey 2003. S. 124ff.).[3]

Da sich die EZ heute insgesamt weg von Interventionen auf Mikroebene bewegt, sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass weitere Gender-Analyse-Instrumente auch Programme oder Sektorstrategien erfassen können. So hat die EU das Gender Impact Assessment (GIA) als ein Analyseinstrument entwickelt, das sich auf Programmplanungen beziehen kann und auch als Instrument der Folgeabschätzung gilt (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften, o. J.).

Gender-Mainstreaming impliziert den Anspruch, dass Gender-Analysen regelmäßig im Rahmen von Projekt- und Programmplanung sowie dem Monitoring und der Evaluierung von Vorhaben zum Einsatz kommen bzw. in die entsprechenden Verfahren integriert werden. Ein Beispiel dafür ist die Kategorisierung von geplanten Vorhaben in so genannte G-Kriterien. Die wesentlichen Planungsunterlagen werden daraufhin analysiert, ob bzw. inwieweit sie dem Gleichstellungsziel Rechnung tragen.[4] Falls das Ergebnis nicht zufrieden stellend ausfällt, werden den Durchführungsinstitutionen bisweilen im Rahmen weiterer Planung und Durchführung 'Hausaufgaben'

zur Integration von Gender-Aspekten durch das BMZ erteilt.

Die Anwendung analytischer Instrumente kann jedoch wissenschaftliche Erkenntnisse über Geschlechterverhältnisse in verschiedenen Fachgebieten nicht ersetzen. Die Gender-Forschung bietet hier durchaus relevante und auch analytisch weitergehende Ergebnisse. Die Verbindung von Gender-Praxis und Gender-Forschung sollte denn auch zum Qualitätsmerkmal für gutes GM erhoben werden (vgl. www. gender kompetenz.info/genderkompetenz/sachgebiete, 3.2.2006).

Gender-Analysen kommen nicht nur im Rahmen von Projekt- oder Programmplanungen und -umsetzungen zum Zug. Sie werden ganz erheblich auch im Rahmen des zweiten Instruments, also edukatorischer Maßnahmen, wie z.B. Gender-Trainings angewandt. Wenn im Rahmen solcher Trainings mit Gender-Analysen exemplarisch Geschlechterstrukturen erprobt werden, dann hat eine solche Konfrontation mit Geschlechtsdisparitäten eine Schärfung des 'Gender-Blicks' zur Folge.

Edukatorische Instrumente

Sie dienen dem Zweck der Vermittlung von 'Gender-Kompetenz', die sich wiederum aus verschiedenen Komponenten zusammensetzt. Laut GenderKomptenzZentrum der Humboldt-Universität Berlin handelt es sich hierbei um drei Komponenten:

a) Wollen als vorhandene Motivation, einen Beitrag zur Umsetzung von Gender Mainstreaming zu leisten und Sensibilität für Geschlechterverhältnisse,

b) Wissen über Gender als Kategorie und Erkenntnisse der Genderforschung, vor allem Sachwissen zu Gender-Aspekten im relevanten Fachbereich und

c) Können als Kenntnis und Anwendungskompetenz von Instrumenten wie oben beschrieben (vgl. www. genderkompetenz.info/genderkompetenz, 3.2.2006.)

Die Medien zur Vermittlung von Gender-Kompetenz sind vielfältig: Im Vordergrund stehen hier Formen der Fortbildung (Gender-Training oder Gender Mainstreaming Training,; vgl. Netzwerk Gender Training 2004). Aber auch Printmaterial in Form von Flyern oder Handbüchern, wie auch Websites können als edukatoroische Instrumente bezeichnet werden.

Konsultative und partizipative Instrumente

Mit ihnen soll die Qualität der politischen Entscheidungsprozesse erhöht und Demokratie gestärkt werden. Als Beispiel für diese Instrumentengruppe sind zu nennen: Steuerungsgruppen zur Umsetzung der Strategie Gender-Mainstreaming, Hearings und Runde Tische, aber auch Datenbanken. Ein konkretes Beispiel ist die Interministerielle Arbeitsgruppe Gender-Mainstreaming (IMA) der Bundesregierung mit einer Unterarbeitsgruppe Gender-Budgeting (vgl. www. gender-main streaming.net/gm/Bundesregierung/umsetzungsstand. html, 3.2.2006; Frey/Kuhl 2004, S. 8f).

Eine Instrumentenkategorie des Gender Mainstreaming, die allerdings entscheidend für eine gelungene Umsetzung der Strategie ist, fehlt in der DIGMA-Datenbank.



© Daniel Sieber, das formt Büro für Kommunikation & Design, www.dasformt.de

Instrumente der Steuerung

Solche Instrumente sind unerlässlich zur Umsetzung von Gender-Mainstreaming als zielgerichtetem Prozess, der von der Führung verabschiedet und nachgehalten wird ('top-down'). Das Vorhandensein einer entsprechenden Genderstrategie, einer Leitlinie oder einer Richtlinie, die sich vor allem durch Verbindlichkeit auszeichnet, ist erfahrungsgemäß ein ganz wesentlicher Baustein und Erfolgsfaktor der Umsetzung. Solche Instrumente bilden die innerinstitutionelle Legitimationsbasis und geben Orientierung im Umsetzungsprozess, da hier Ziele, Indikatoren und Maßnahmen enthalten sein sollten – ein Fahrplan also, auf den sich eine Institution festlegt. Das Vorhandensein konkreter Zielsetzungen und überprüfbaren Indikatoren bietet auch die Möglichkeit des Monitoring und der Evaluation von Gender-Mainstreaming. Solche Instrumente der Steuerung legen z. B. auch fest, welche der oben genannten Instrumente bei der Umsetzung von Gender-Mainstreaming zum Einsatz kommen oder wie die Verantwortlichkeiten und Ressourcen zur Umsetzung von Gender-Mainstreaming verteilt sind.

Ein Beispiel für ein solches Steuerungspapier ist das „Konzept für die Förderung der gleichberechtigten Beteiligung von Frauen und Männern am Entwicklungsprozess – Gleichberechtigungskonzept" (BMZ 2001). Es hat eine zentrale Steuerungsfunktion, denn die hierin enthaltenen Vorgaben sind für staatliche und halbstaatliche Umsetzungsorganisationen verbindlich und das Papier stellt darüber hinaus einen Orientierungsrahmen für Nichtregierungsorganisationen dar. Das Papier nennt explizit einige Gender-Instrumente. Dazu gehören geschlechterorientierte Zielgruppen- und Trägeranalysen sowie geschlechterdifferenzierte Indikatoren in Planung, Monitoring und Evaluierung (vgl. BMZ 2001, S. 13). Auch die „Sensibilisierung aller Mitarbeiter/innen" wird genannt, wobei Gender-Training als „Mittel für den Erfolg einer geschlechterorientierten Entwicklungszusammenarbeit" bezeichnet wird (ebd.). Die Verantwortlichkeit für die Umsetzung des Konzeptes ist bei allen Mitarbeiter/innen sowohl des BMZ als auch der einzelnen Durchführungsorganisationen festgemacht.

Insofern wird Gender-Mainstreaming zur Querschnittsaufgabe definiert. Darüber hinaus sind aber auch spezielle Arbeitseinheiten im BMZ und den Durchführungsorganisationen vorgesehen. Hinzu kommt die „geschlechterorientierte Träger- und Personalauswahl", sowie die „Kennung von Vorhaben" (ebd.).

Gender-Mainstreaming in Organisationen der Entwicklungszusammenarbeit

Die Mehrzahl der Durchführungsorganisationen hat auf Grundlage des BMZ-Papiers eigene Gender-Mainstreaming Papiere erarbeitet: Die GTZ legte 2001 eine Genderstrategie vor (vgl. GTZ 2001), der Deutsche Entwicklungsdienst (DED) verabschiedete 1999 eine Leitlinie, die jüngst überarbeitet bzw. durch ein Kapitel zum Genderansatz/Geschlechtergleichstellung im DED-Handbuch ersetzt wurde. Auch die Carl-Duisberg-Gesellschaft (CDG) und die Deutsche Stiftung für Internationale Entwicklung (DSE) besaßen vor ihrer Fusion in die Organisation ‚Internationale Weiterbildung und Entwicklung' (InWEnt) jeweils Papiere bzw. die DSE hatte ein Gender-Handbuch erarbeitet. Im Folgenden wird beleuchtet, welche Rolle die edukatorischen Instrumente in diesen Papieren einnehmen, um damit abschließend die Ausgangsfrage nach dem Stellenwert von Gender-Trainings zu behandeln.

Die GTZ kann als Vorreiter-Institution bei der Umsetzung von Gender-Mainstreaming betrachtet werden. Sie hatte bereits 1995 einen Genderplan verabschiedet und hat mit der unternehmensweiten Genderstrategie von 2001 ein vergleichsweise umfassendes Konzept vorgelegt, das in diesem Jahr evaluiert wurde. Gezielte Qualifizierung ist Bestandteil der Genderstrategie (vgl. GTZ 2001, S. 16f). Sie wird flankiert durch fachliche fortlaufende Beratung. Ein Modul zum Querschnittsthema Gender wird im Rahmen der Vorbereitung von Auslandsmitarbeitenden durchgeführt. Die GTZ ist außerdem stark an der Wissensproduktion in Gender-Fragen beteiligt: Zu verschiedenen Fachthemen sind Publikationen mit Gender-Bezug erarbeitet worden. Eine Reihe von Publikationen ist im Bereich der gendersensiblen Planung und Projektumsetzung angesiedelt und gibt eine gute Orientierung zur durchgängigen Berücksichtigung von Gender-Aspekten im Gesamtverlauf von Vorhaben (vgl. z.B. Osterhaus 1999). Besonders erwähnenswert sind hier auch Handbücher zur Durchführung von Gender Trainings (vgl. z.B. Kerstan 1995).

Der DED sieht in seiner Leitlinie von 1999 die Behandlung des Gender-Ansatzes in der Inlands- und Gastlandsvorbereitung wie auch in späteren Fortbildungen der DED-Mitarbeitenden vor, nicht nur, aber auch in eigenen Gender-Seminaren. Dabei setzt der DED in den Leitlinien stark auf eine Integration von Gender-Themen in das bestehende Fortbildungsangebot ganz im Sinne des Querschnittgedankens. Im nunmehr geltenden Handbuch ist Gender-Training stärker verankert. In Form von Modulen, die bei der Vorbereitung von Entwicklungshelfer/innen, Koordinator/innen und Hauptamtlichen zum Tragen kommen, sollen die Vorbereitungsteilnehmer/innen sensibilisiert werden und ihnen soll die entwicklungspolitische Bedeutung des Querschnittthemas deutlich werden. Außerdem wird hier vermittelt, welche Erwartungen der DED an die einzelnen Funktionsgruppen hinsichtlich der Umsetzung des Querschnittsthemas heranträgt (vgl. DED fortlaufend, S.4f.)

Nach der Fusion von CDG und DSE hat die neue Bildungsinstitution InWEnt offiziell noch kein Gender-Papier formuliert, obwohl es hier eine Reihe an innerinstitutionellen Anstrengungen und Vorschlägen gab. Dabei hatten die beiden ursprünglichen Institutionen gute Voraussetzungen geschaffen: Beide hatten institutionelle Gender-Ansätze, insbesondere die DSE hatte ein umfassendes Gender-Grundsatzpapier verabschiedet (vgl. DSE 1999). Es umfasste 123 Seiten und enthielt zum einen eine Gender-Leitlinie, Hinweise zur Umsetzung der Leitlinie anhand eines entsprechenden Ablaufes (z.B. Zielgruppen und Ziele, Durchführung, Monitoring und Evaluierung) sowie sieben Beispielmodule für Fortbildungen im Bereich Gender zu unterschiedlichen Bereichen und Themen. Hinzu kommt eine Art Trainingshandbuch mit Beispielübungen zur Sensibilisierung für Gender-Fragen und Vorschläge für ein Feldpraktikum sowie Indikatoren für die Anwendung der Gender-Leitlinie. Auch im DSE-Kontext sind Trainingshandbücher entstanden (vgl. Ekwoge u.a. 1998). Da InWEnt hierzulande die zentrale Institution für globale Bildungsarbeit darstellt, ist das Fehlen eines Umsetzungspapiers bis heute für den Bildungsbereich bedauerlich. Allerdings ist zu erwarten, dass sich InWEnt in nächster Zeit wieder eine entsprechende Handlungsgrundlage schaffen wird – ein neues Gender-Handbuch ist bereits in Auftrag gegeben. Das derzeitige Fehlen der programmatischen Grundlagen für die Umsetzung von Gender Mainstreaming bei InWEnt muss nicht bedeuten, dass die Maßnahmen der Bildungszusammenarbeit derzeit allesamt geschlechtsblind durchgeführt werden, denn die Institution kann auf Erfahrungen in diesem Bereich zurückgreifen. Allerdings führt eine fehlende Verbindlichkeit oft dazu, dass nur dort genderbewusste Angebote bestehen, wo engagierte Mitarbeitende vorzufinden sind.

Ausblick

Abschließend lässt sich der Stellenwert von Gender-Training in der Entwicklungszusammenarbeit ambivalent bewerten: Wie gezeigt, sind Bildungsinstrumente für die Umsetzung von Gender-Mainstreaming in den jeweiligen Dokumenten verankert, die Wichtigkeit des Instruments Gender-Training wird durchaus erkannt. Allerdings haben Gender-Trainings nur bedingt Wirkung, wenn sie nicht in eine gewollte Organisationsstrategie eingebettet sind: Denn auch wenn Mitarbeitende Gender-Kompetenz durch Bildungsmaßnahmen erworben haben (im Sinne des 'Wissen', 'Wollen' und 'Können' s.o.), aber die institutionellen Anreize fehlen, gehen Trainings ins Leere. Anne Rösgen erweitert die drei Kompetenzfelder Wissen, Wollen und Können deswegen um das des „Dürfens" (Rösgen 2004). Denn Gender-Mainstreaming heißt eben auch, dass die Umsetzung einer durchgehenden Geschlechterorientierung nicht an einzelnen engagierten oder sensibilisierten Mitarbeiterinnen (und manchmal auch Mitarbeitern) festzumachen ist. Gender-Mainstreaming besagt vor allem, dass jede/r einzelne in der jeweiligen Funktion zum

Gleichstellungsziel im Rahmen des professionellen Selbstverständnisses beiträgt – und dies muss durch eine entsprechende institutionelle Policy abgesichert sein. Gender-Trainings sind damit eine notwendige Voraussetzung, um die Mitarbeitenden entsprechend zu befähigen – hinreichend ist dies allerdings nicht. Eine bedeutendere Frage für die Umsetzung einer professionellen geschlechtssensiblen Praxis in der Entwicklungszusammenarbeit ist die Frage, wie die teilweise weitgehenden Ansprüche, die bereits in der Vergangenheit jeweils innerinstitutionell formuliert wurden, in der Realität der Projekte und Programme greifen. Dabei spielen Gender-Trainings zwar eine nicht zu unterschätzende Rolle. Aber dies beantwortet noch nicht die Frage, welche konkreten geschlechterpolitischen Wirkungen entwicklungspolitische Interventionen im Sinne der Zielsetzung des Gleichstellungskonzepts des BMZ haben. Hier könnte man nur durch systematische Evaluierungen vor Ort wirklich zu Aussagen kommen. Denn letztlich müssen sich die konkreten Vorhaben an ihrem 'Gender-Impact' messen lassen. Das Ziel ist klar formuliert, es geht um nicht mehr und nicht weniger als um eine „gleichberechtigte Beteiligung von Frauen und Männern am Entwicklungsprozess" sowie der „Machtgleichstellung" (Empowerment) von Frauen (BMZ 2001, S. 9).

Anmerkungen

1 Zur Entwicklung von 'Frauen' zu 'Gender'; vgl. Rathgeber 1990; Moser 1993; Frey 2003. S. 78ff.
2 Anregender Einblick in die Diskussion um den Begriff Gender rund um die Weltfrauenkonferenz; vgl. Baden/Goetz 1998.
3 Am Beispiel des Wassersektors diskutiert dies Sancar in Femina Politica (2004, S. 15f.).
4 Das BMZ unterschiedet in G0, G1 und G2; vgl. Osterhaus 1999, S. 5f.

Key Websites

http://www.mdgender.net
http://www.dbscape.be/cgi-bin/amit/cgint.exe?1&ulang=EN&frames=1&tmpl=top&GLB_BASE=digm
http://www.genderkompetenz.info/genderkompetenz/
http://www.gender-mainstreaming.net/gm/Bundesregierung/umsetzungsstand.html
http://www.aktionsprogramm2015.de/www/images/download/ansatzpunkte/AP8.pdf
www.fu-berlin.de/gpo/frey_kuhl.htm.: Frey, R./Kuhl, M.: Wohin mit Gender Mainstreaming? Zum Für und Wider einer geschlechterpolitischen Strategie.
http://www.genderkompetenz.info/genderkompetenz/sachgebiete/

Literatur

Baden, S./Goetz, M.: Who needs [sex] when you can have [gender]? Conflicting discourses on gender at Beijing. In: Jackson, C./Pearson, R. (ed.): Feminist Visions of Development. Gender Analysis and Policy. London/New York 1998, S. 19 – 38.
Boserup, E.: Woman's role in economic development. London 1970.
BMZ – Bundesministerium für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung: Konzept für die Förderung der gleichberechtigten Beteiligung von Frauen und Männern am Entwicklungsprozeß - Gleichberechtigungskonzept. o. O. 2001 (2. Aufl.) (BMZ-Konzepte Nr. 111).
BMZ – Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung: Aktionsprogramm 2015. Ansatzpunkt 8: Gleichberechtigung der Geschlechter fördern; veröffentlicht unter: www.aktionsprogramm2015.de/www/images/download/ansatzpunkte/AP8.pdf, 3.2.2006.
DSE – Deutsche Stiftung für Internationale Entwicklung, Gender-Arbeitsgruppe: Gender in der Programmarbeit der DSE. Berlin 1999.
DED – Deutscher Entwicklungsdienst: DED-Handbuch. Bonn o.J.
Ekwoge, G./Engelhardt, E./Muflam, C.: Gender-sensitive Planning in Rural Development – A Trainer's manual. Feldafing 1998.
Femina Politica e.V.: Essentialisierung durch Gender Mainstreaming? Dialog mit Annemarie Sancar über die geschlechterpolitischen Folgen eines Politikinstrumentes am Beispiel des Wassersektors. In: Femina Politica. Zeitschrift für feministische Politik-Wissenschaft 13(2004)2, S. 15 – 26.
Frey, R.: Gender im Mainstreaming. Geschlechtertheorie und -praxis im internationalen Diskurs. Frankfurt/M. 2003.
Frey, R.: Entwicklungslinien: Zur Entstehung von Gender Mainstreaming in internationalen Zusammenhängen. In: Meuser, M./ Neusüss, C. (Hg.): Gender Mainstreaming. Konzepte – Handlungsfelder – Instrumente. Bonn 2004, S. 24 – 39 (Schriftenreihe der Bundeszentrale für Politische Bildung Nr. 418).
Frey, R./Kuhl, M.: Wohin mit Gender Mainstreaming? Zum Für und Wider einer geschlechterpolitischen Strategie; 2003; veröffentlicht unter: Gender Politik Online: www.fu-berlin.de/gpo/frey_kuhl.htm, 3.2.2006.
GTZ – Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit: Gender in der GTZ. Unternehmensstrategie 2001 – 2005. Eschborn 2001.
Goetz, A. M.: Introduction: Getting Institutions Right For Women in Development. In: Goetz, A. M. (Hg.): Getting Institutions Right For Women in Development. London 1997, S. 1 – 28.
Kerstan, B.: Gender-sensitive Participatory Approaches in Technical Co-operation. Eschborn 1995.
Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Leitfaden zur Bewertung geschlechterspezifischer Auswirkungen. Brüssel o. J.
MacDonald, M. (ed.): Gender Planning in the Development Agencies. Meeting the Challenge. Oxford 1994.
MacDonald, M./Sprenger, E./Dubel, I.: Gender and organizational change: bridging the gap between policy and practice. Gender Working Group (GWG) workshop Juni 1995. Amsterdam 1999 (2. ed).
Moser, C.: Gender Planning and Development – Theory, Practice and Training. London 1993.
Netzwerk Gender Training (Hg.): Geschlechterverhältnisse bewegen. Erfahrungen mit Gender Training. Königstein/Taunus 2004.
Osterhaus, J.: Gender und Projektmanagement. Ein Beitrag zum Qualitätsmanagement der GTZ. Eschborn 1999.
Overholt, C.Anderson, M. B./Cloud, K./Austin, J. E. (ed.): Gender Roles in Development Projects. A Case Book. West Hartford 1985.
Rathgeber, E. M.: WID, WAD, GAD: Trends in Research and Practice. In: The Journal of Developing Areas 24(1990), S. 489 – 502.
Rösgen, A.: Gendertrainings als Instrument des Gender Mainstreaming. In: Ministerium für Frauenförderung Luxemburg (Hg.): Gendertrainings. Luxemburg, 2004.
Thomas-Slayter, B./Lee Esser, A./Shields, D. M.: Tools of Gender Analysis: A Guide to Field Methods for Bringing Gender into Sustainable Resource Management. O.O. 1993.

Dr. Regina Frey, Jg. 1966, Politikwissenschaftlerin, ist seit 1998 als Gender Beraterin und Trainerin tätig. Im Rahmen des Gender Büros Berlin (www.gender.de) arbeitet sie zu den Schwerpunkten Beratung und Fortbildung zu Gender Mainstreaming und Gender Budgeting, wissenschaftliche Fundierung von Gender-Mainstreaming, Entwicklung von Fortbildungskonzepten und Instrumenten der Gender-Analyse. Sie arbeitet für bundesdeutsche Verwaltungen (z.B. Berliner Senatsverwaltung) wie auch für Durchführungsorganisationen der EZ (z.B. GTZ und DED). Sie ist außerdem Lehrbeauftragte für den Ergänzungsstudiengang Gender-Kompetenz der Freien Universität Berlin. Zahlreiche Veröffentlichungen und Vorträge zu Gender-Mainstreaming, Gender-Budgeting und Gender-Training.



Mona Motakef

Das Menschenrecht auf Bildung als Instrument zur Durchsetzung von Geschlechtergerechtigkeit

Abstract: The article portraits gender fairness in education from a human rights perspective. In particular the author discusses the gender focused protection of discrimination on education . It becomes obvious that if only the admission to education gets into focus, as e.g. in the world education reports of UNESCO, an unjust shortening takes place. For the enforcement of gender fairness in education more factors, which are included in the human right on education, play an important role. These are introduced and explained by outlining further formulations of questions.

Zusammenfassung: DerBeitrag stellt Geschlechtergerechtigkeit in der Bildung aus menschenrechtlicher Perspektive dar. Die Autorin diskutiert insbesondere den geschlechterbezogenen Diskriminierungsschutz des Rechts auf Bildung. Es wird deutlich, dass der alleinige Fokus auf den Zugang zu Bildung, so etwa in den Weltbildungsberichten der UNESCO, eine Verkürzung darstellt. Für die Durchsetzung von Geschlechtergerechtigkeit in der Bildung spielen weitere Faktoren eine zentrale Rolle, die vom Menschenrecht auf Bildung umfasst werden. Diese werden vorgestellt und von der Autorin beispielhaft und anhand weiterführender Fragestellungen skizziert.[1]

Die Umsetzung von Geschlechtergerechtigkeit, bzw. die 'vollständige Gleichberechtigung der Geschlechter' ist eine mehrdeutige und äußerst komplexe Forderung, deren Umsetzung sich einer rein numerischen Messung entzieht. Trotz der schwierigen empirischen Annäherung bildet diese Forderung eines der Ziele des Rahmenaktionsplans von Dakar, das bis 2015 weltweit realisiert werden soll.

Die Durchsetzung von Geschlechtergerechtigkeit in der Bildung ist eines der Ziele von Gender-Mainstreaming. In diesem Ansatz geht es darum, die Geschlechterperspektive gezielt und planmäßig in der Bildung sowie in allen gesellschaftlichen Planungs- und Entscheidungsprozessen einzubringen. Um Geschlechtergerechtigkeit durchzusetzen, wird zunächst davon ausgegangen, dass es geschlechtsgebundene Unterschiede hinsichtlich der Lebenswirklichkeit der Geschlechter gibt. Diese werden nicht als naturgegeben verstanden, sondern als gesellschaftlich hervorgebracht und in einem Machtfeld verortet. Jungen wie Mädchen haben demnach 'geschlechtstypische' Bedürfnisse, Kommunikations- oder Verhaltensweisen, die als Resultat von Zuweisungen verstanden werden. Mit der sozial konstruierten Zweigeschlechtlichkeit gehen zudem unterschiedliche Aufgaben- und Rollenzuweisungen sowie unterschiedliche Teilhabechancen von Frauen und Männern einher. Geschlechtergerechtigkeit würde bestehen, wenn die Frage nach Geschlecht überflüssig wird, wenn Kinder, Jugendliche und Erwachsene gleiche Rechte- und Teilhabechancen ohne Rücksicht auf Geschlechtsidentitäten erhalten.

Frauenförderung oder Geschlechtergerechtigkeit?

Die Geschlechterperspektive gibt den einseitigen Fokus auf der sozialen Situation von Mädchen und Frauen auf. Dies ist problematisch und notwendig zugleich. Problematisch ist dies deshalb, da die Emanzipation von Mädchen und Frauen nach wie vor und überall auf der Welt nicht eingelöst ist. Nicht selten scheitert sie an der mangelnden Bereitschaft von Männern, männliche Privilegien aufzugeben. Vom geschlechter-segregierten Arbeitsmarkt über niedrigere Frauenlöhne und höhere Analphabetenquoten von Frauen – im globalen Süden wie Norden lassen sich unzählige Beispiele finden, welche die starke Benachteiligung von Mädchen und Frauen bestätigen.

Die Geschlechterperspektive zielt an dieser Stelle auf die Koalition der Geschlechter. Wenn das Geschlechterverhältnis als System verstanden wird, so der Vorschlag des australischen Männlichkeitenforschers Robert W. Connell (siehe auch seinen Beitrag in diesem Heft), wirken sich Veränderungen eines Teils des Systems auf die anderen Teile aus: Jungen und Männer, so lautet zunehmend die Forderung, müssen im Einsatz für Geschlechtergerechtigkeit einbezogen werden. Nur gemeinsam können Mädchen, Jungen, Frauen und Männer Geschlechtergerechtigkeit sowie die benachteiligte Situation von Mädchen und Frauen überwinden. Mit der Perspektive auf die Geschlechterordnung hat sich auch das Ver-

ständnis von Benachteiligung verändert. Jungen werden in der Schule zunehmend auch als Opfer eines Systems verstanden. Auf der Kehrseite von männlichen Privilegien wird der Rollendruck erfahrbar, der sie in ihrer Entwicklung einschränkt. Wenn eine Gesellschaft zum Beispiel Lesen als 'unmännlich' codiert, haben es Jungen die gerne lesen schwer, eine positive Jungenidentität zu entwickeln. Umgekehrt haben nicht lesende Jungen vielleicht eher eine positive Einstellung zu ihrem Jungensein, dafür Probleme mit ihrer Versetzung.

Die Geschlechterperspektive wirft zusätzlich ganz andere Fragen auf, die der Fokus auf Mädchen und Frauen nicht gewährleistet: Wie wird sexuelle Orientierung in der Schule verhandelt? Wie Intersexualität? Tauchen diese Frage in der Schule auf? Erhalten Kinder und Jugendliche Unterstützung in Fragen sexueller Identität?

Aus der Perspektive eines menschenrechtlichen Ansatzes lassen sich weitere wichtige Fragen aufwerfen: Da Menschenrechte unteilbar sind, ist eine Perspektive nicht mehr ausreichend, die sich auf Geschlecht oder Sexismus konzentriert. Schulen müssen sich, wollen sie Diskriminierungsfreiheit einlösen, mit vielen Dimensionen von Benachteiligung auseinandersetzen, wie mit Rassismus oder mit Benachteiligung aufgrund der sozialen Herkunft. Diese unterschiedlichen Benachteiligungskriterien greifen ineinander und lassen sich nicht losgelöst voneinander beschreiben. Der Diskurs über benachteiligte Jungen verschweigt zum Beispiel, dass es in der Regel relativ arme Jungen sind oder Jungen, die Rassismus erfahren, die in der Schule scheitern.

Aus einem Menschenrechtsansatz lassen sich Kriterien für die Umsetzung von Geschlechtergerechtigkeit in der Bildung aus dem geschlechter- und bildungsbezogenen Diskriminierungsschutz von Menschenrechten ableiten, wie dies etwa in der Frauenrechtskonvention festgeschrieben ist. Geschlechtergerechtigkeit in der Bildung würde bestehen, wenn alle für Bildung relevanten Menschenrechte im Bildungssystem eingelöst wären. Was beinhaltet der geschlechtsbezogene Diskriminierungsschutz des Menschenrechts auf Bildung?

Der geschlechterbezogene Diskriminierungsschutz des Rechts auf Bildung

In der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (AEMR) der Vereinten Nationen von 1948 ist erstmalig das Recht auf Bildung in einem Menschenrechtsdokument niedergelegt. Artikel 26 der AEMR enthält, wenn auch noch nicht in ausdifferenzierter Form, die vier Kernforderungen des Rechts auf Bildung, wie sie in späteren Menschenrechtskonventionen präzisiert werden: Die unentgeltliche und obligatorische Grundbildung, die Wahlfreiheit der Erziehungsberechtigten, das Gebot der Nicht-Diskriminierung sowie Vorgaben über die Aufgaben und Ziele der Bildung. Hierbei ist das Diskriminierungsverbot nicht nur eine Kernforderung des Rechts auf Bildung, sondern es stellt insgesamt ein Strukturprinzip aller Menschenrechte dar.

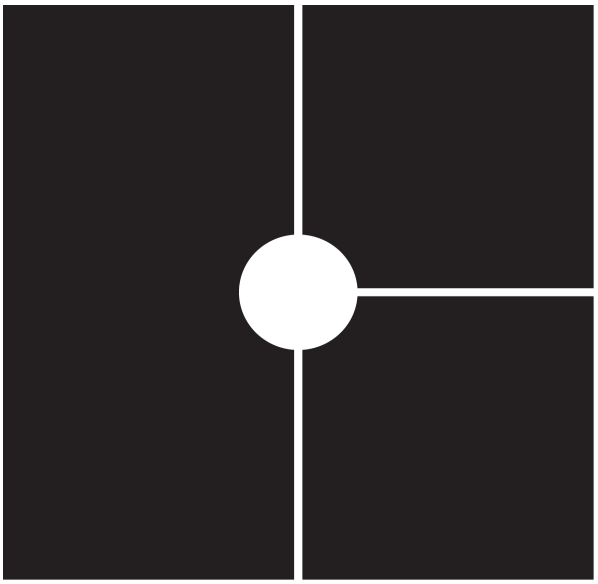
Das Recht auf Bildung hat sowohl eine quantitative wie auch eine qualitative Dimension. Die quantitative Dimension besteht in der Forderung nach dem diskriminierungsfreien Zugang zu Bildung. Die qualitative Dimension bezieht sich auf die in der Präambel der AEMR und in Artikel 26 angesprochene Zielsetzung von Bildung. Sie soll auf die „volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und die Stärkung der Achtung der Menschenrechte und Grundfreiheiten" sowie die Unterstützung der Ziele der Vereinten Nationen gerichtet sein (BfPB 2004, S. 39).

Das Recht auf Bildung und der Diskriminierungsschutz in der Bildung sind in fast allen zentralen Menschenrechtsabkommen enthalten. Der Sozialpakt (1966) sieht vor, dass die soziale Herkunft nicht zu Diskriminierung in der Bildung führen darf. Die Anti-Rassismuskonvention (1969) verbietet rassistische Diskriminierung in der Bildung, die Frauenrechtskonvention (1979) geschlechterspezifische Benachteiligung und die Kinderrechtskonvention (1989) fordert neben der Freiheit von Diskriminierung in der Bildung, dass alle ergriffenen Maßnahmen dem Kindeswohl, das heißt dem besten Interesse des Kindes entsprechen sollen.

Geschlechtsbezogene Forderungen zum Menschenrecht auf Bildung finden sich vor allem in der Frauenrechtskonvention[2] und weniger umfangreich auch in der Kinderrechtskonvention. Artikel 10 der Frauenrechtskonvention sieht vor, dass Frauen im Bildungsbereich die gleichen Rechte erhalten wie Männer. Diese Forderung gilt im Hinblick auf den Zugang zu Bildungsprogrammen jeder Art wie bei der Berufsberatung, an Vorschulen, allgemeinbildenden Schulen, Fachschulen sowie für jede Art der Berufsausbildung. Dass Frauen in der Bildung die gleichen Rechte erhalten wie Männer schließt für die Frauenrechtskonvention nicht nur den Zugang zu Bildung ein, sondern auch die Bildungsinhalte. Auf allen Ebenen von Bildung sollen stereotype Auffassungen von Frauen und Männern beseitigt werden. Dies beinhaltet, dass Lehrmaterial und Lehrmethoden in Hinblick auf die Gleichstellung der Geschlechter überarbeitet werden sollen (Artikel 10c). Zudem sollen Programme für Mädchen durchgeführt werden, die vorzeitig die Schule verlassen haben (Artikel 10f). Auch sollen Frauen und Mädchen die gleichen Möglichkeiten zur aktiven Teilnahme am Sport erhalten wie Männer (Artikel 10 g). Artikel 11 enthält, dass Frauen das Recht auf eine freie Berufswahl und auf beruflichen Aufstieg haben (Artikel 11c) sowie das Recht auf gleiches Entgelt für gleiche Arbeit wie Männer (Artikel 11d). Artikel 14 weist auf die besondere Situation von Frauen in ländlichen Gebieten hin und unterstützt, dass Frauen auch dort der Zugang zu Bildung und zu Alphabetisierungsprogrammen nicht vorenthalten werden darf (Artikel 14d).

Die Kinderrechtskonvention enthält in Artikel 2 das Diskriminierungsverbot, das Benachteiligungen von Kindern aufgrund von Geschlecht verbietet. Artikel 29 sieht vor, dass die Bildung des Kindes darauf gerichtet sein muss, dass sie auf ein „verantwortungsbewusstes Leben in einer freien Gesellschaft im Geist der [...] Gleichberechtigung der Geschlechter [...]" vorbereitet werden (BfPB 2004, S. 178).

Das Recht auf Bildung ist ein eigenständiges Menschenrecht sowie ein Instrument um andere Menschenrechte zu verwirklichen. Hier wird die Unteilbarkeit von Menschenrechten deutlich: Wenn jungen wie alten Menschen Bildungsrechte vorenthalten werden, sind sie in der Wahrnehmung anderer Menschenrechte wie dem Recht auf Arbeit oder auf Ge-



© Daniel Sieber, das formt Büro für Kommunikation & Design, www.dasformt.de

sundheit eingeschränkt. Umgekehrt schränkt die Nicht-Gewährung anderer Menschenrechte u.a. Mädchen und Jungen in der Wahrnehmung ihrer Bildungsrechte ein. Wenn eine Gesellschaft nicht vorsieht, dass Frauen erwerbstätig werden, ist es nicht wahrscheinlich, dass Eltern mit knappen Ressourcen in die Ausbildung ihrer Töchter investieren. Es wird deutlich, dass dem Menschenrecht auf Bildung eine zentrale Rolle bei der Durchsetzung von Geschlechtergerechtigkeit zukommt. Bildung kann hierbei jedoch nicht der einzige Faktor sein.

Interpretationshilfen zum Recht auf Bildung

Die Bestimmungen des Rechts auf Bildung werden vom Sozialpaktausschuss der Vereinten Nationen in Form von Interpretationshilfen erläutert (Abb.1). Der Sozialpaktausschuss wacht über die Einhaltung des Internationalen Paktes über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte, in dem auch das Recht auf Bildung erstmals verbindlich festgelegt wurde. In den Interpretationshilfen, auch *General Comments* genannt, finden sich konkrete Vorgaben, wie das Menschenrecht auf Bildung zu verstehen und umzusetzen ist. Es soll, so die Vorgaben, die Kriterien der allgemeinen Verfügbarkeit, der Zugänglichkeit zu Bildung, der Annehmbarkeit und der Adaptierbarkeit von Bildung miteinander verknüpft gewährleisten.[3] Die Forderung nach allgemeiner Verfügbarkeit von Bildung bedeutet beispielsweise, dass Schulen in ausreichendem Maße zur Verfügung stehen und funktionsfähig sein sollen. Gegen die Verfügbarkeit wird zum Beispiel verstoßen, wenn Kinder

„a) *Verfügbarkeit* – Funktionsfähige Bildungseinrichtungen und -programme müssen im Hoheitsgebiet des Vertragsstaats in ausreichendem Maße zur Verfügung stehen. Was für ihre Funktionsfähigkeit erforderlich ist, hängt von zahlreichen Faktoren ab, namentlich von dem Entwicklungskontext, in dem sie tätig sind. So benötigen wohl alle Einrichtungen und Programme Gebäude oder sonstigen Schutz vor den Elementen, sanitäre Einrichtungen für beide Geschlechter, hygienisches Trinkwasser, ausgebildete Lehrer, die innerhalb des Landes konkurrenzfähige Gehälter beziehen, Lehrmaterialien und so weiter, während einige Einrichtungen und Programme darüber hinaus beispielsweise Bibliotheken, Computereinrichtungen und Informationstechniken benötigen.

b) *Zugänglichkeit* – Im Hoheitsbereich des Vertragsstaats müssen alle ohne Unterschied Zugang zu Bildungseinrichtungen und -programmen haben. Die Zugänglichkeit hat drei sich überschneidende Dimensionen:

- *Nichtdiskriminierung* – Bildung muss nach dem Gesetz und de facto für alle zugänglich sein, insbesondere für die schwächsten Gruppen, ohne dass eine Diskriminierung aus einem der unzulässigen Gründe stattfindet […];
- *Physische Zugänglichkeit* – Bildung muss in sicherer Reichweite stattfinden, entweder durch Teilnahme am Unterricht an einem in zumutbarer Entfernung gelegenen Ort (zum Beispiel eine Schule in der Nachbarschaft) oder mittels moderner Technologie (zum Beispiel Zugang zu Fernunterricht);
- *Wirtschaftliche Zugänglichkeit* – Bildung muss für alle erschwinglich sein. Diese Dimension der Zugänglichkeit wird von der unterschiedlichen Wortwahl des Artikels 13 Abs. 2 in Bezug auf die Grund- und Sekundarschulbildung sowie die Hochschulbildung bestimmt: Während die Grundschulbildung ‘allen unentgeltlich’ zugänglich sein muss, obliegt es den Vertragsparteien, für die allmähliche Einführung einer unentgeltlichen Sekundar- und Hochschulbildung Sorge zu tragen.

c) *Annehmbarkeit* – Die Form und der Inhalt der Bildung, namentlich die Lehrpläne und Lehrmethoden, müssen für die Schüler beziehungsweise die Studenten und gegebenenfalls die Eltern annehmbar sein, das heißt sie müssen relevant, kulturell angemessen und hochwertig sein. Dabei sind die […] Bildungsziele sowie die etwaigen von Staat festgelegten Mindestnormen für die Bildung zu beachten […].

d) *Adaptierbarkeit* – Bildung muss flexibel sein, damit sie den Erfordernissen sich verändernder Gesellschaften und Gemeinwesen angepasst werden und den von vielfältigen sozialen und kulturellen Gegebenheiten geprägten Bedürfnissen der Schüler und Studenten entsprechen kann.“

(Deutsches Institut für Menschenrechte 2005, S. 263)

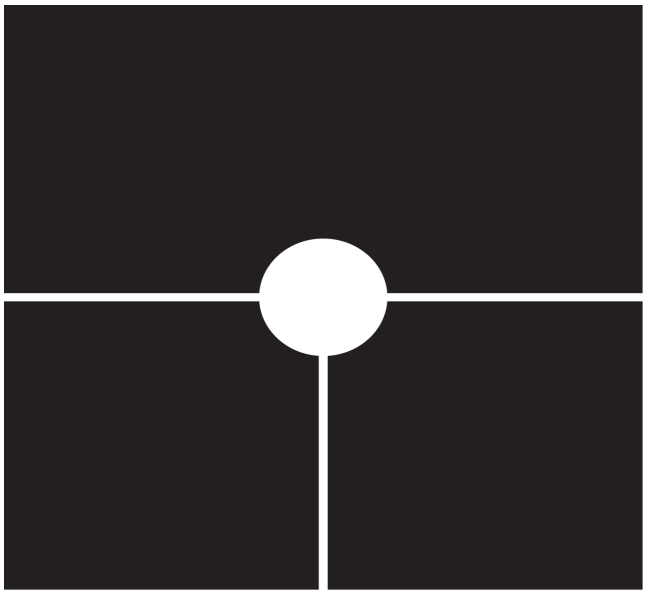
Abb. 1: Die Interpretationshilfen des Sozialpaktausschusses zum Recht auf Bildung

sehr lange Schulwege haben. Verfügbarkeit von Bildung impliziert weiterhin, dass ausgebildete Lehrkräfte unterrichten und ausreichend Unterrichtsmaterialien vorhanden sind.

Die Forderung des diskriminierungsfreien Zugangs zu Bildung schließt mehrere Faktoren mit ein. Zum einen darf keinem Menschen der Zugang zu Bildung verwehrt werden. Hinzu kommt, dass Bildung in sicherer Reichweite stattfinden soll und dass der physische Zugang auch für Menschen mit Beeinträchtigungen (z.B. Menschen, die Rollstühle benötigen) gewährleistet sein muss. Der dritte Aspekt schließt die wirtschaftliche Erschwinglichkeit ein. Bildung muss für alle bezahlbar sein, das heißt insbesondere während der Pflichtschulzeit dürfen für Bildung keine Kosten anfallen. Die Annehmbarkeit von Bildung zielt auf die Form und den Inhalt von Bildung. Diese müssen „relevant, kulturell angemessen und hochwertig“ sein (DIM 2005, S. 263). Das bedeutet, dass die Inhalte, die in Schulbüchern und im Unterricht vermittelt werden, Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung positiv fördern sollen. Form und Inhalt von Bildung sollen sich an den Lebenslagen der Kinder orientieren: Wenn Kinder beispielsweise in einer Umwelt mit einer starken Verbreitung des HIV-Virus aufwachsen, sollten sie in der Schule darüber aufgeklärt werden, wie sie sich vor dem Virus schützen oder wie sie mit dem Virus leben können, wenn sie bereits infiziert sind. Zudem sollen Unterrichtshilfen keine falschen oder überholten Informationen enthalten. Beispiele die auf die Annehmbarkeit von Bildung abzielen finden sich zahlreich. So wird die Annehmbarkeit etwa nicht gewährt, wenn in Biologie- oder Erdkundebüchern gelehrt wird, dass es unterschiedliche Menschenrassen gibt oder wenn Schulbücher Stereotype über Männer und Frauen enthalten.

Die Forderung der Adaptierbarkeit steht in einem engen Zusammenhang mit der Forderung der Annehmbarkeit. Wenn sich die Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen ändern, dann muss sich das Bildungssystem darauf einstellen. Die veränderten Bedingungen unter denen Kinder aufwachsen, müssen Beachtung finden. Eine angemessene Adaptierbarkeit von Bildung in vielen Industrieländern wäre zum Beispiel dann gewährleistet, wenn die Mehrsprachigkeit von Kindern nicht ausgeblendet, sondern eine Orientierung daran stattfände..

Die Durchsetzung von Geschlechtergerechtigkeit in der Bildung sowie damit einhergehend die Umsetzung der Forderungen des Rechts auf Bildung variiert in den einzelnen Ländern stark. Es wäre jedoch ein Trugschluss, davon auszugehen, dass es den Industrieländern gelungen ist, die geschlechterbezogenen Forderungen des Menschenrechts auf Bildung umzusetzen. In Industrieländern sind in der Regel der Zugang und die Verfügbarkeit von Bildung gewährleistet. Jedoch hapert es an den anderen beiden Kriterien, der Annehmbarkeit und der Adaptierbarkeit. Entwicklungsländer verfehlen bereits, wenn auch wieder in unterschiedlichem Maße, die Forderung nach der Verfügbarkeit von und dem Zugang zu Bildung. Die Frage nach Form und Inhalt von Bildung wird oftmals mit dem Hinweis auf die hohe Anzahl von Kindern, die keine Schule besuchen (können), zurückgestellt.



© Daniel Sieber, das formt Büro für Kommunikation & Design, www.dasformt.de

Gender als Faktor beim Zugang zu Bildung und deren Verfügbarkeit

Die weltweite Bildungssituation von Mädchen und Jungen wird im Hinblick auf die Forderungen des Weltbildungsforums von Dakar von der UNESCO untersucht. Seit 2002 gibt sie jährlich den Global Monitoring Report heraus, in dem analysiert wird, wie weit die Länder sich den Bildungszielen von Dakar angenähert haben. Der Bericht von 2005 stellt in Bezug auf die Gleichstellung der Geschlechter fest, dass viele Staaten bedeutende Fortschritte bei der Gleichstellung der Geschlechter machen konnten. Weiterhin bestehen jedoch gravierende Unterschiede, vor allem in den arabischen Staaten, den afrikanischen Staaten südlich der Sahara und in Südostasien.

Die UNESCO stellt vor allem Daten über den Zugang zu Bildung zur Verfügung: Im Jahr 2001 waren von den Kindern, die im Grundschulalter keine Schule besuchen, weltweit 57 Prozent Mädchen, in den arabischen Staaten und in Süd- und Westasien waren es sogar 60 Prozent. Noch extremer als in der Grundbildung ist die Ungleichheit der Geschlechter bei der Sekundar- und Hochschulbildung. Von 83 Entwicklungsländern für die Daten vorliegen, haben bei der Primarbildung nur die Hälfte, bei der Sekundarbildung weniger als ein Fünftel und bei der Tertiärbildung nur vier der Staaten eine Gleichstellung der Geschlechter erreicht (UNESCO 2005, S. 4). Die Gleichverteilung der Geschlechter bedeutet hierbei, dass ein gleich großer Anteil von Jungen wie Mädchen, bezogen auf die Altergruppe, in das Bildungssystem eintritt und die Primar- und Sekundarstufe vollkommen durchläuft.[4]

Bis 2005 sollte die Ungleichverteilung der Geschlechter in der Primar- und Sekundarbildung überwunden und bis 2015 die Gleichberechtigung der Geschlechter im Bildungsbereich erreicht werden (Abb.2). Die Tabelle bezieht sich auf Daten aus dem Jahr 2000. Sie zeigt, dass 52 der 128 Länder die Gleichverteilung der Geschlechter auf der Primar- wie auf der Sekundarstufe erreicht haben oder bis 2005 erreichen werden. In

Gleichverteilung der Geschlechter im Primar- und Sekundarbereich. Aussichten der einzelnen Länder, das Ziel 2005 bzw. 2015 zu erreichen

(hochgerechnet auf der Grundlage des Trends zwischen 1999 und 2000; in allen Ländern mit einem GPI zwischen 0,97 und 1,03 gilt das Ziel als erreicht)

		Gleichverteilung der Geschlechter in der Sekundarbildung				Anzahl der Länder
		2000 erreicht	Wird voraussichtlich 2005 erreicht	Wird voraussichtlich 2015 erreicht	Risiko der Nichterreichung bis 2015	
Gleichverteilung der Geschlechter in der Primarbildung	2000 erreicht	Albanien, Australien, Aserbaidschan, Barbados, Belgien, Bulgarien, Chile, Deutschland, Ecuador, ehemalige jugoslawische Republik Mazedonien, Frankreich, Georgien, Griechenland, Guyana, Indonesien, Israel, Italien, Japan, Jordanien, Kanada, Kap Verde, Kasachstan, Kroatien, Kuwait, Rep. Korea, Lettland, Litauen, Malta, Moldau, Niederlande, Norwegen, Polen, Ruanda, Rumänien, Slowakei, Slowenien, Tschechische Republik, Ungarn, Vereinigte Staaten, Zypern 40	Bolivien, Jamaika, Kenia, Malawi, Österreich, Portugal, Samoa 7	Belize, Botsuana, Finnland, Katar, Namibia, Nicaragua, Panama, Spanien, Venezuela, Vereinigte Rep. Tansania 10	Bahrain, Bangladesch, China, Costa Rica, *Dänemark*, Irland, Island, Kolumbien, Malaysia, Mauritius, *Mexiko*, Myanmar, Neuseeland, Philippinen, Russische Föderation, *Serbien und Montenegro*, Suriname, Schweden, Schweiz, Simbabwe, Trinidad und Tobago, Vanuatu, Vereinigte Arabische Emirate, Vereinigtes Königreich 24	81
	Wird voraussichtlich 2005 erreicht	Oman 1	Ägypten, Iran, Mauretanien, Nepal 4	Brunei Darussalam, Gambia, **Lesotho**, Saudi-Arabien 4	Marokko, Senegal, Tunesien 3	12
	Wird voraussichtlich 2015 erreicht	Paraguay 1	Arabische Republik Syrien, Kuba, Sudan 3	Ghana, Komoren, Kongo, Uganda 4	Algerien, Benin, Demokratische VR Laos, Kambodscha, Togo, Tschad 6	14
	Risiko der Nichterreichung bis 2015	*Estland*, *Kirgisistan*, *Swasiland* 3	Sierra Leone 1	Burundi, *Macao (China)*, Niger, *Südafrika*, Thailand 5	Äthiopien, Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Dschibuti, Indien, Irak, *Madagaskar*, **Mongolei**, Mosambik, Papua-Neuguinea, St. Lucia, Türkei 12	21
Anzahl der Länder		45	15	23	45	128

Anmerkungen:

1. Fett hervorgehobene Länder weisen sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich ein Ungleichgewicht beim Schulbesuch auf Kosten der Jungen auf; blau, aber nicht fett hervorgehobene Länder haben lediglich im Sekundarbereich ein solches Ungleichgewicht.

2. Neun kursiv dargestellte Länder hatten im Jahr 2000 sowohl für den Primar- als auch für den Sekundarbereich einen hohen GPI, obwohl dort der jüngste GPI-Trend leicht negativ war. Diese Länder befinden sich gegenüber den meisten anderen Ländern dieser Gruppe in einer anderen Kategorie, da eine Veränderung ihrer Politik ihre Werte leicht und schnell verändern könnte. Es handelt sich um folgende Länder: Dänemark, Estland, Kirgisistan, Macao (China), Madagaskar, Mexiko, Serbien und Montenegro, Südafrika und Swasiland.

Quelle: *Statistical annex*, Tabellen 5 und 7, in der Langfassung des EFA Report. In Appendix 2 der Langfassung wird die zugrunde gelegte Methodik erläutert.

Abb. 2: Gleichverteilung der Geschlechter im Primar- und Sekundarbereich

dieser Gruppe finden sich vorwiegend Staaten Westeuropas, Nordamerikas, Mittel- und Osteuropa und Lateinamerika, der Karibik sowie die arabischen Staaten. Für 2005 werden 22 von 128 Ländern das Ziel verfehlen, die Gleichverteilung jedoch vermutlich bis 2015 erreichen. Insgesamt sind es 54 von 128 Ländern, die wahrscheinlich bis 2005 die Gleichverteilung nicht im Primarbereich, nicht im Sekundarbereich oder in beiden Bereichen nicht schaffen werden. Diese Länder befinden sich in Afrika südlich der Sahara, in Ostasien und in der arabischen Region. Die Gleichverteilung der Geschlechter lässt vor allem Aussagen über die Zugänglichkeit zu, teils auch über die Verfügbarkeit von Bildung. Qualitative Aussagen, wie zum Beispiel über die Ausbildung der Lehrkräfte, auch ein wichtiger Aspekt bei der Forderung nach Verfügbarkeit, können nicht getroffen werden.

Gender und dieAdaptierbarkeit von Bildung

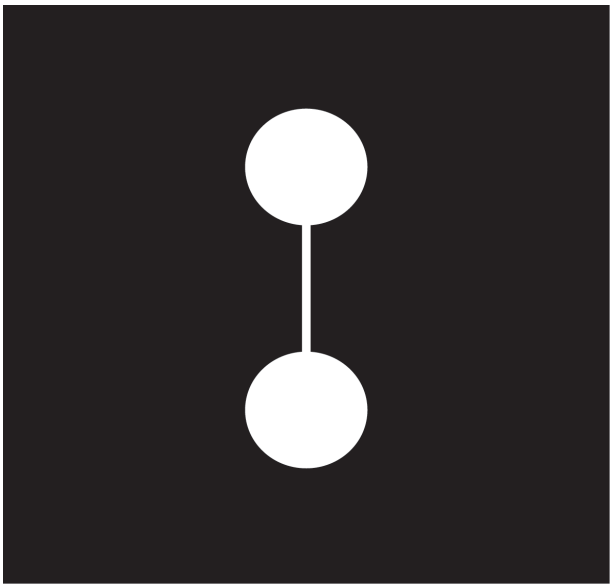
Der Zugang zu Bildung und die Verfügbarkeit von allgemeiner Bildung sind, wie die Daten der UNESCO verdeutlichen, in vielen Ländern der Welt weiterhin an die Geschlechtszugehörigkeit geknüpft. Anhand der Kriterien der Annehmbarkeit und der Adaptierbarkeit kann verdeutlicht werden, dass die alleinige Tatsache, dass auch Mädchen zur Schule gehen und sie die Primär- und Sekundarstufe durchlaufen, noch lange kein Grund zur Zufriedenheit darstellt. Bildung ist nicht per se gut, vielmehr kommt es auf die Methodik und die Inhalte an, die in der Schule und durch die Schule vermittelt werden.

Der australische Männlichkeitenforscher Robert W. Connell weist in seinem Beitrag für dieses Heft auf die Einschreibungen von Geschlecht in Organisationen hin. Er betont, dass Geschlechterverhältnisse in gesellschaftlichen Institutionen wie Schulen oder Universitäten eingelagert sind. Dies beobachtet er auf unterschiedlichen Ebenen wie in der Arbeitsteilung, den Machtverhältnissen und den emotionalen Beziehungen der Institution sowie der geschlechtsbezogenen Organisationskultur. Damit wirft er eine Reihe von Fragen auf, wie zum Beispiel welches Geschlecht eher statushohe Posten besetzt, welches Geschlecht Entscheidungen trifft oder wer mit wem Freizeitaktivitäten unternimmt und was dies mit Geschlechterordnungen zu tun hat. Damit ist die Institution Schule kein Raum, der sich dem gesellschaftlichen Einfluss entziehen kann. Sowie sich in der Gesellschaft auf unterschiedlichen Ebenen Chancenungleichheiten zwischen den Geschlechtern abzeichnen, machen diese auch vor der Schule nicht halt. Diese Ungleichheiten im Geschlechterverhältnis lassen sich zwar in der Schule wie in der Gesellschaft nicht einfach und kurzfristig verändern, da Geschlechterordnungen relativ stabil gewachsen sind und Wahrnehmungen und Erfahrungen strukturieren. Dennoch können in der Schule, wie auch in anderen gesellschaftlichen Bereichen, Maßnahmen und Strategien durchaus Veränderungen im Geschlechterverhältnis bewirken.

Es würde den Rahmen dieses Artikels übersteigen, sollte der Umsetzungsstand der Forderungen nach Annehmbarkeit und Adaptierbarkeit von Bildung weltweit evaluiert werden. Zudem stellt sich die Frage, ob überhaupt ausreichend Daten und Studien vorliegen, die Aussagen über diese Kriterien ermöglichen. An dieser Stelle möchte ich einen Schritt zurückgehen und einige Fragen formulieren, welche die beiden Forderungen aufgreifen:

Wie gestaltet sich die Geschlechterverteilung in der Schulorganisation?

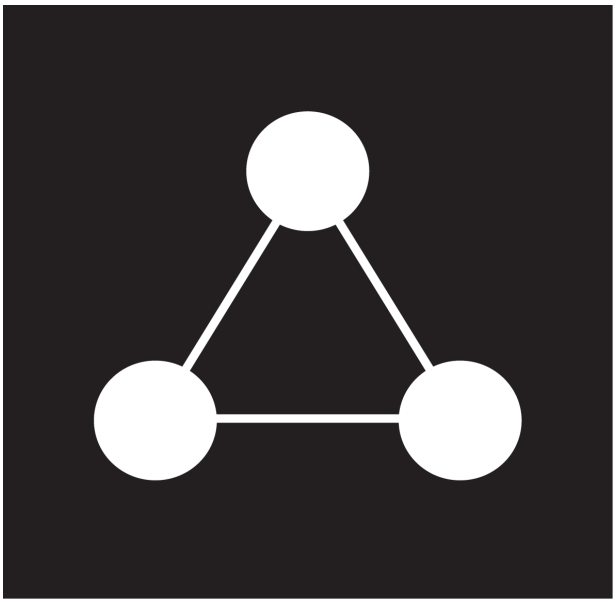
Form und Inhalt der Bildung, so sehen es die Bestimmungen zur Annehmbarkeit in den Interpretationshilfen des Menschenrechts auf Bildung vor, muss für die Schülerinnen und Schüler sowie für die Erziehungsberechtigten „relevant, kulturell angemessen und hochwertig“ sein (DIM 2005, S. 263). Wird unter der Form von Bildung die Organisation Schule gefasst, stellt sich die Frage, wie ausgewogen die Geschlechterverteilung in der Schulorganisation ist. In der Regel sind es eher Männer, die hohe Positionen in der Schulleitung besetzen. Dies ist problematisch, da die Schule eine Vorbildfunktion für die Durchsetzung von Geschlechtergerechtigkeit besitzt. Mädchen und Jungen erleben, dass es eher Männer sind, die prestigereiche Stellen besetzen (bezogen auf Deutschland; vgl. Roisch 2003).



© Daniel Sieber, das formt Büro für Kommunikation & Design, www.dasformt.de

Wer erhält Aufmerksamkeit? An wessen Lernbedürfnissen orientiert sich die Schule?

Die Forderung nach Annehmbarkeit von Bildung wird durch Ergebnisse der geschlechtersensiblen Interaktionsforschung infrage gestellt . In dieser Forschungsrichtung wird seit den 1970er Jahren der Befund bestätigt, dass Jungen in der Schule doppelt so viel Aufmerksamkeit erhalten wie Mäd-



© Daniel Sieber, das formt Büro für Kommunikation & Design, www.dasformt.de

chen. Jungen sagen quantitativ mehr als Mädchen, und sie werden von ihren Lehrkräften häufiger angesprochen, ermahnt oder zurückgewiesen. Hier stellt sich die Frage, wie die Schule besser auf die Bedürfnisse der Mädchen eingehen kann, so dass sie angemessener gefördert und gefordert werden (vgl. Faulstich-Wieland 1995; Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2004).

Wie wird Geschlecht repräsentiert?

Unter die Forderung nach Annehmbarkeit fällt auch die Frage, inwieweit Schulbücher diskriminierungsfrei sind. Die westeuropäische Schulbuchforschung konnte zeigen, dass es seit den 1970er Jahren positive Veränderungen in der Darstellung der Geschlechter gegeben hat, auch wenn Unterrichtsmaterialien noch lange nicht frei von Geschlechterstereotypen sind. Es lassen sich nach wie vor wenig Darstellungen finden, in denen Männer als sorgende Väter abgebildet werden oder Mütter im Zusammenhang mit Berufen. Schulbücher ohne Geschlechterstereotype bleiben weltweit die Ausnahme. Scheinbar unsichtbar bleiben in Lehrmaterialien zudem gleichgeschlechtliche Lebens- und Familienformen. Dies betrifft sowohl die Form als auch den Inhalt der Bildung (bezogen auf Deutschland; vgl. Hunze 2003).

Wie flexibel ist Schule?

Die Adaptierbarkeit ist eng mit der Forderung nach Annehmbarkeit verknüpft und wirft Fragen auf, inwieweit das Bildungssystem Flexibilität beweist. Orientiert sich die Schule an den veränderten Lebenswelten von Kindern? Auch hier ist die Geschlechterfrage zentral, denn wenn Mädchen in die Schule gehen, um später einmal selbstbestimmt leben zu können, sie in der Schule jedoch erleben, dass Jungen mehr Kompetenz zugesprochen wird als ihnen, ist die Forderung nach Adaptierbarkeit verfehlt.

Geschlechtergerechtigkeit durch das Menschenrecht auf Bildung

Für die Umsetzung von Geschlechtergerechtigkeit spielt Bildung eine zentrale Rolle. Die alleinige Tatsache, dass Kinder zu Schule gehen, ist allerdings für die Realisierung von Geschlechtergerechtigkeit ebenso wenig ausreichend, wie das alleinige Engagement von Schulen für die Chancengleichheit der Geschlechter.

Das Bildungssystem braucht einen menschenrechtsbasierten Ansatz, es muss die Forderungen des Menschenrechts auf Bildung mit seinem Diskriminierungsschutz und seinen qualitativen wie quantitativen Dimensionen einlösen. Der Einsatz für Geschlechtergerechtigkeit erfordert, dass niemandem der Zugang zu Bildung verweigert wird, weder Mädchen noch Jungen. Die Bildungsinhalte sollten junge Menschen für die Missachtung von Menschenrechten sensibilisieren. Um Geschlechtergerechtigkeit durchzusetzen, müssen Jungen wie Mädchen Kompetenzen erhalten, sich aktiv für Menschenrechte einsetzen zu können. Auch Schulorganisation und Lehrmittel können sich an der geschlechtsbezogenen Diskriminierungsfreiheit orientieren. Der Einsatz für Geschlechtergerechtigkeit schließt die Forderung nach Adaptierbarkeit und damit Flexibilität mit ein. Wenn zum Beispiel mehr und mehr Jungen am Schulsystem scheitern, ist es notwenig, dem entgegenzuwirken, ohne die Förderung von Mädchen aufzugeben. Um all diese Forderungen umsetzen zu können, bedarf es einer breiten Kooperation von allen am Schulumfeld beteiligten Menschen sowie den politischen Willen, Geschlechtergerechtigkeit durchzusetzen.

Anmerkungen

1 Der vorliegende Beitrag basiert auf einer noch unveröffentlichten Studie ‘Bildung frei von Diskriminierung’, in der die Autorin für das Deutsche Institut für Menschenrechte das Recht auf Bildung und den Schutz vor Diskriminierung in Deutschland diskutiert.

2 Angesichts der vorangegangenen Ausführung über Mädchenförderung und Geschlechtergerechtigkeit, stellt sich hier die Frage, ob die Frauenrechtskonvention nicht zu einer ‘Geschlechterkonvention’ erweitert werden sollte.

3 In Anlehnung an die englischen Bezeichnungen *available, accessible, acceptable, adaptable* werden diese Forderungen im Englischen als das 4-A-Scheme bezeichnet.

4 Sie wird gemessen als Verhältnis der Werte für männliche und weibliche Personen für den jeweiligen Indikator. Ein Wert von 1 bedeutet Gleichverteilung (Gender Parity Index).

Literatur

BfBP – Bundeszentrale für Politische Bildung (Hg.): Menschenrechte. Dokumente und Deklarationen. Bonn 2004 (4. Aufl.).

DIM – Deutsches Institut für Menschenrechte (Hg): Die ‚General Comments’ zu den VN-Menschenrechtsverträgen. Baden-Baden 2005.

Epstein, D.: Failing Boys. Issues in Gender and Achievement. Buckingham 2002.

Faulstich-Wieland, H.: Geschlecht und Erziehung. Darmstadt 1995.

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

Hunze, A.: Geschlechtertypisierung in Schulbüchern. In: Stürzer, M./Roisch, H. /Hunze, A. (Hg.): Geschlechterverhältnisse in der Schule. Opladen 2003, S. 53 – 81.

Roisch, H.: Die horizontale und vertikale Geschlechterverteilung in der Schule. In: Stürzer, M./Roisch, H./Hunze, A. (Hg.): Geschlechterverhältnisse in der Schule. Opladen 2003, S. 123 – 151.

UNESCO: Bildung für alle: Gleichstellung der Geschlechter. Deutsche Übersetzung des UNESCO-Summary Report 2003/2004: Education for All Global Monitoring. Bonn 2004.

UNESCO: Bildung für alle: Verpflichtung zur Qualität. Übersetzung des UNESCO Summary Report 2005 EFA Global Monitoring Report 2005. Köln 2005.

UNICEF: Zur Situation der Kinder in der Welt 2004. Bildung für Mädchen. Frankfurt 2004.



Mona Motakef, Jg. 1977, Sozialwissenschaftlerin (Diplom) und Pädagogin (Interkulturelle Pädagogik); Freie Journalistin; Doktorandin und Lehrbeauftragte am Institut für Soziologie der Universität Oldenburg; seit September 2005 Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Essener Kolleg für Frauen- und Geschlechterforschung der Universität Essen-Duisburg. Schwerpunkte in Lehre und Forschung bilden Fragen nach Menschenrechten in der Bildung, postkoloniale Theoriebildung sowie Geschlechter-, Macht- und Differenztheorien.

Marion Böker

Geschlechtergerechtigkeit als globaler Lernprozess

Frauenrechte ebnen den Weg

Abstract: The author shows how feminist movements in the 18th and 19th century shaped the concept of feminist and human rights. She allows a perspective on gender by referring back to the fights of feminist movements against discrimination and violence, for freedom and equality. The current policy and practise of gender mainstreaming gets a place in the development of feminist and human rights, above all in the context of the global conferences for women of the United Nations in Nairobi 1985 and in Beijing 1995. The central role of NGOs and basic organizations for establishing feminist and gender specific human rights is shown. The analysis of crises, which developed under the pressure of globalisation led to the fact that gender fairnes is a substantial condition to overcome poverty and to secure the survival of mankind. As closely connected with the right on education it is now put on the agenda for the millenium goals. Education now has the task to enable people to practice gender fairness.

Zusammenfassung: Die Autorin zeigt, wie Frauenbewegungen schon im 18. und 19. Jahrhundert das Konzept der Frauen- und Menschenrechte mitprägten. Sie eröffnet den Blick auf Gender durch den Rückgriff auf die Kämpfe der Frauenbewegungen gegen Diskriminierung und Gewalt, für Freiheit und Gleichheit. Die heutige Politik und Praxis des Gender Mainstreaming verortet sie in der Entwicklung von Frauen- und Menschenrechten vor allem im Kontext der Weltfrauenkonferenzen der Vereinten Nationen 1985 in Nairobi und 1995 in Peking. Dabei verweist sie auf die zentrale Rolle von NGOs und Basisorganisationen bei der Verankerung von frauen- und genderspezifischen Menschenrechten. Die unter dem Druck der Globalisierung entstandenen Krisenanalysen haben dazu geführt, dass Geschlechtergerechtigkeit eine existentielle Voraussetzung für die Überwindung der Armut und das Überleben der Menschheit ist. Eng verbunden mit dem Recht auf Bildung steht sie deshalb auf der Agenda der Jahrtausendziele. Bildung hat nun die Aufgabe, Menschen zur Praxis der Geschlechtergerechtigkeit zu befähigen.

Trotz der Fortschritte in vielen Bereichen haben Frauen bis heute nicht uneingeschränkt an rechtlicher und politischer Gestaltungsmacht teil. Noch immer müssen in vielen Staaten Frauen ihre Rechte gegen Widerstände wie Armut, Ausschluss und Gewalt durch politische, ökonomische und ideologische Transformationsprozesse oder nach Kriegen (wieder) erkämpfen. Eine Voraussetzung dazu ist Bildung: Lesen und Schreiben, Zugang zu Wissen vor allem über ihre Frauen/Menschenrechte und wie und wo sie einzufordern sind. Darin sollten „Herstories“[1], als Wissen um den historischen Anteil der Frauen an der Ideengeschichte des Völkerrechts und der Schaffung der Vereinten Nationen eingeschlossen sein.

Frühe Frauenrechtlerinnen: Olympe de Gouges und andere Visionärinnen

Es ist erfreulich, dass heute im Schulunterricht der Sekundarstufe die Französische Revolution in Verbindung mit der „Erklärung der Rechte der Frau und Bürgerin“ von Olympe de Gouges behandelt wird. Ihre Erklärung veröffentlichte die Frauenrechtlerin drei Jahre nach der „Declaration des droits de L’homme’ von 1789.[2] Olympe de Gouges hat die Geschlechterfrage im Diskurs um Menschenrechte verankert. In der europäischen Aufklärung finden sich weitere Protagonistinnen. Hannelore Schröder stellt de Gouges Werk in die Tradition der „ersten Philosophin universaler Gleichheit“ Marie le Jar de Gournay (Schröder 1995, S. 54) und dem von ihr 1622 in Frankreich eröffneten Geschlechtergleichheitsdiskurs. Die Frauenbewegungen des 19. Jahrhunderts konnten hieran anknüpfen, sich international vernetzen, das Prinzip der Gleichheit und die daraus erwachsenden Forderung bekannter machen, um sie in Kampagnen zugunsten des Rechtes auf weiterführende Bildung, Berufsbildung, Versammlungs- und Organisationsfreiheit, Lohngleichheit, Studien- und Wahlrecht umzumünzen.

Olympe de Gouges hatte die Forderung nach Abschaffung der Sklaverei mit der Befreiung der Frauen verbunden. Auch



Deutsche NGO-Delegation bei der Vorstellung des CEWAD-Schattenberichts 2004 bei der UN in New York (Foto: Autorin)

in den nordamerikanischen Bürgerrechts- und Friedensbewegungen schärfte sich zur selben Zeit am Blick auf das Verbrechen der Sklaverei das allgemeine Unrechtsbewusstsein. Viele Aktivist/innen entdeckten in den zunehmend zerstörerischen Hegemonialkämpfen und -kriegen und im Vergleich mit dem Unrecht der Sklaverei die Unrechtsstruktur der Geschlechterverhältnisse. Schwarze Aktivistinnen der Anti-Sklavereibewegung wie Sojourner Truth oder die Schwestern Grimké wiesen aus eigener Erfahrung auf die enge Verschränkung von rassistischer und sexistischer Diskriminierung hin. Sie konnten es nicht hinnehmen, dass nur befreite Männer alle Rechte haben sollten, nicht aber befreite Frauen (vgl. Truth 1867, S. 39). Mit der Erklärung von Seneca Falls 1848 komplettierten die US-Amerikanerinnen die Rechte der Frau zur mangelhaften Unabhängigkeitserklärung von 1771. Im religiös-pazifistischen Umfeld der Unitarier, Quäker oder der Anhänger/innen William Lloyd Garrisons (vgl. Alonso 2002) fand die Forderung nach Frauenrechten Unterstützung. Als Antwort auf die zwei Theoriestränge – einmal die des Pazifismus und zweitens die des gerechten Krieges (vgl. Roosevelt 1996) – wurden Entwürfe einer Staatengemeinschaft mit verbindlichem Regelwerk zur Konfliktlösung entwickelt. In diesem Diskurs veröffentlichte Emma Willard 1820 erstmals ihren Plan „Universal Peace to Be“ (Wynner/Lloyd 1944, S. 70).[3]

Visionen von Frauen im 20. Jahrhundert

Mit den Beschlüssen des Internationalen Frauenfriedenskongresses in Den Haag vom 28. bis 30. April 1915 (vgl. Kish Sklar/Schüler/Strasser 1998, S. 213 – 217) wurden die Europäischen Staatsoberhäupter und US-Präsident Woodrow Wilson umgehend zur Beendigung des Ersten Weltkrieges aufgefordert. Eine Konferenz unabhängiger Staaten sollte den Frieden aushandeln und eine parallele Frauenkonferenz den Staatsführern praktische Vorschläge zur Friedenssicherung vorlegen. Voraussetzung für einen ständigen Frieden sollte die demokratische Kontrolle von Außenpolitik und die Umsetzung gleicher Rechte für Frauen sein. Friedenssicherung im Rahmen einer Gemeinschaft der Nationen wurde detailliert beschrieben. Gefordert wurde die Einrichtung eines internationalen Gerichthofes und einer ständigen Sicherheitskonferenz unter Beteiligung von Frauen.[4]

Die späteren Friedensnobelpreisträgerinnen Jane Addams und Emily Green Balch suchten Woodrow Wilson mehrfach mit ihrer Resolution auf. Sie wurde mit vielen Übereinstimmungen für Wilson zur Grundlage seines 14-Punkte-Programms von 1918 mit dem er am 16. Januar 1920 in die Verhandlungen zur Gründung des Völkerbundes eintrat. Allerdings ignorierte er alle Bezüge zur Partizipation der Frauen. Obwohl der Völkerbund erst 1946 aufgelöst wurde, war doch bereits 1940 seine fatale Machtlosigkeit gegenüber Diktatoren, Genozid und völkerrechtswidrigen Handlungen offenbar. Seit seiner Gründung wurde er kritisch beobachtet. Alternativpläne für eine funktionierende Völkergemeinschaft, in der Frauen und ihre Rechte einen festen Platz haben sollten, wurden vorgelegt.

Einen *„alle einschließenden, nichtmilitärischen, demokratischen Staatenbund“* entwarfen 1924 Lola Maverick Lloyd [5] und Rosika Schwimmer[6] in ihrem Buch „Chaos, War, or a New World Order. What We Must Do to Establish the All-inclusive, Non-military, Democratic Federation of Nations“ (Wynner/Lloyd 1944, S. 107 – 112). Delegationen aus zehn in den Herkunftsstaaten per Verhältniswahlrecht gewählten Repräsentant/innen pro Nation sollten ein Weltparlament bilden. Frauen und Männer betrachteten die Autorinnen dazu für gleich geeignet. Regierungsvertreter/innen und Militärs sollten nicht als Delegierte zugelassen werden. Sie durften partiell als Expert/innen ohne Stimmrecht zu Rate gezogen werden. Die Sitzungen des Weltparlaments sollten öffentlich und die Unterlagen für alle zugänglich sein. Vorgesehen waren eine ökonomische Kommission, Friedenswächter, ein Gericht für Verfahren gegen alle Individuen, Gruppen, Organisationen und Publikationen, die Krieg schürten, eine Rechtskommission, die ein Internationales Gesetzbuch erarbeitet, und eine Kommission zur Lösung von Grenzkonflikten. Die Gleichheit aller Menschen und die Beseitigung des Krieges waren die gesetzten Ziele.

Eine weitergehende Version wurde 1935 von der *Women's Organization For World Order* mit dem Titel „A new Declaration of Human Rights“ veröffentlicht. Sie sah eine „League of Nations“ vor (Wynner/Lloyd 1944, S. 116 – 119), der als Weltparlament einige Kommissionen zugeordnet waren: Economic Bureau, International Bureau of Health, Education Department, World Press Service, Central Financial Institution. Eine 'World Order Force' sollte aus Freiwilligen unter dem Kommando einer dezentralisierten Weltregierung aufgestellt werden. Sie sollte zu gleicher Anzahl aus Männern und Frauen sowie zu gleichen Proportionen aus Menschen aller Nationen bestehen. Frauen sollten die Hälfte aller Delegierten und Vertreter/innen der politischen und ökonomischen Gremien

stellen. Als erste frauenrechtliche Ziele waren benannt: Gleiche Rechte und Pflichten der Geschlechter, Lohngleichheit, das Recht für Frauen, ihren Familiennamen und ihre Staatsbürgerschaft nach der Heirat zu behalten, das Recht für Frauen auf Scheidung, eine von beiden Eltern zu tragende Pflicht zur Kindererziehung und ein geteiltes Kindschaftsrecht.

Kurz nachdem der Völkerbund Hitler beim Überfall auf Europa zusah und Mussolini in Abessinien gewähren ließ, bereitete US-Präsident Franklin Delano Roosevelt ab 1937 ein Nachfolgemodell des Völkerbunds vor. Als er nach langem Zögern 1941 einer Intervention der USA an der Seite Englands gegen das von Hitler besetzte Europa zugestimmt hatte, soll er auf den Namen 'United Nations' gekommen sein. Der im August 1941 mit Winston Churchill entworfenen Atlantik Charta traten am 1. Januar 1942 sechsundzwanzig Staaten bei. Sie bereiteten die 'Erklärung der Vereinten Nationen' vor. Die Gründung sollte nach dem Sieg über Hitler stattfinden. Neben Eleanor Roosevelt, die den Kontakt zu Frauen- und Friedensbewegungen pflegte und in ihren Schriften auf die Notwendigkeit eines Menschenrechtsregimes hingewiesen hatte, waren zahlreiche Organisationen mit ihren Vorstellungen über die Rolle der Frauen und ihrer Rechte in den Vereinten Nationen auf Präsident Roosevelt und die engagierte First Lady zugekommen. Darunter befand sich die WILPF (Women's International League for Peace and Freedom) (vgl. Alonso 1993, S. 162), die aus der Haager Konferenz hervorgegangen war und bis heute konstruktiv und kritisch ihren Beobachterinnenstatus bei den Vereinten Nationen ausübt.

Charta der Vereinten Nationen

Bei der Gründung der Vereinten Nationen vor 60 Jahren in San Francisco waren Vertreterinnen von Frauenorganisationen zugegen, so Mary McLeod Bethune, Gründerin und Präsidentin des National Council of Negro Women, Bildungsexpertin, und Beraterin für Minderheiten unter F.D. Roosevelt. Mit ihr war Dr. Dorothy Boulding Ferebee gekommen, die ihr 1949 ins Amt folgte, das erste Advocacyprogramm des NCNW für die Vereinten Nationen umsetzte und 1951 bis 1952 am Demokratisierungsprogramm der Frauenabteilung in der US-Besatzungsverwaltung in Deutschland teilnahm. Die WILPF (vgl. Alonso 1993, S. 154) wie andere Nichtregierungsorganisationen wollten die Delegierten überzeugen, Frauenrechte in der Charta der Vereinten Nationen zu verankern. Dank ihres Engagements enthält die Charta in der Präambel die Gleichheit von Männern und Frauen als Teil der fundamentalen Menschenrechte. Sie ist in Artikel 1, Abschnitt 3 als eines der Ziele der Vereinten Nationen genannt.

Die Vorsitzende der ersten Menschenrechtskommission (MRK), die am 27. Januar 1946 ihre Arbeit aufnahm, um die *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte* zu erarbeiten, war Eleanor Roosevelt. Sie und einige Staatenvertreterinnen des 58-köpfigen III. Komitees der MRK hatten die Lektion Olympe de Gouges' gelernt. Mit großer Sprachsensibilität und Blick auf Inklusion überarbeiteten sie schon die ersten Worte des Ersten Artikels. Statt 'all men are equal' schrieben sie 'all human beings'. Eleanor Roosevelt, überlieferte in einer Rede, wie sie dies gemeinsam mit den Frauen des III. Komitees erreichen konnte: „The women on Committee III – and remember there were 58 representatives of governments in Committee III, not 18 – 58 – and the women said 'All men', oh, no. In this document we are not going to say 'all men' because in some of our countries we are just struggling to recognition and equality. Some of us have come up to the top but others have very little equality and recognition and freedom. If we say 'all men', when we get home it will be 'all men'. So you will find in this Declaration that it starts with 'all human beings' in Article I, and in all the other Articles it says 'everyone', 'no one'. In the body of the Article it occasionally says 'his', because to say 'his or hers' each time was a little awkward, but it is very clearly understood that this applies to all human beings" (Roosevelt 1949).

Im Jahre 1946 richteten die Vereinten Nationen die Kommission zum Status der Frau (Commission on the Status of Women – CSW) als Unterkommission der MRK ein.[7] Sie erlangte bald den vollen Kommissionsstatus und überwacht seitdem, mit Sitz in New York, die Gleichstellung der Geschlechter. Ihre Sitzungen werden heute meist durch eine große Zahl von NGOs begleitet.

CEDAW: Ein Antidiskriminierungsrecht gilt in 180 Staaten – Wenn das alle wüssten!

Über zwei Jahrzehnte wurden ausgehend von der CSW eine Anzahl wichtiger Resolutionen und Konventionen in Kraft gesetzt. Die *Erklärung über die Beseitigung jeglicher Diskriminierung von Frauen* wurde 1967 angenommen. Es zeigte sich, dass damit nicht genug bewegt werden konnte. Fünf Jahre später unternahm die CSW daher erste Schritte, um ein neues Menschenrechtsübereinkommen zu schaffen, das mit einem Überwachungsausschuss und einer Berichtspflicht eine stärkere Rechtsverbindlichkeit und die aktive Beteiligung der Staaten einfordern können sollte. 1980 trat das *Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form der Diskriminierung der Frau* (CEDAW) der Vereinten Nationen passend zur Stockholmer UN-Frauenkonferenz in Kraft.[8] Durch Kritik und konstruktive Vorschläge im Zusammenwirken der NGOs und des CSW wurden der Frauenrechtskonvention 1999 mit einem Fakultativprotokoll seine heutigen 'Zähne' verliehen. Es ermöglicht Individualbeschwerden gegen Diskriminierung aufgrund des Geschlechts (vgl. Böker 2005; Schöpp-Schilling 2004). Die Beteiligung an der Umsetzung der Frauenrechtskonvention ist groß. 180 Staaten haben sie ratifiziert und sie wurde meist – wie etwa in Deutschland – in nationale Gesetze übernommen.

Geschlechtergerechtigkeit: Globaler Auftrag seit den UN-Frauenkonferenzen in Nairobi und Peking

Der Begriff 'Gender' hielt Anfang der 1980er Jahre Einzug in die wissenschaftlichen Fachrichtungen und Teilöffentlichkeiten der sozialen Bewegungen, insbesondere der Frauenbe-



WILPF-Mitarbeiterinnen in New York, die die deutsche UN-Delegattion begleiteten (Foto: Autorin)

wegungen und der Entwicklungszusammenarbeit. 'Gender' geht in mehrfacher Hinsicht über das traditionelle Verständnis des zweipoligen Geschlechterverhältnisses 'Frau oder Mann' hinaus. Es beschreibt die Formen des 'sozialen Geschlechts', die heute mehrheitlich als veränderbar angesehen werden, weil die sozialen Zuschreibungen oder 'Konstruktionen' von Menschen gemacht werden.[9] Daneben bleibt der aus der Biologie kommende Begriff 'sex' als von Menschen konstruierte Zuschreibung von Geschlechtseigenschaften bestehen. Die Theorie des radikalen Dekonstruktivismus strebt daher die Abschaffung von 'gender' in der Relevanz für das Sein und die Chancen der Menschen an.[10]

Nach der UN-Weltfrauenkonferenz in Peking wurde 'gender' zunehmend in die politische Öffentlichkeit innerhalb des Umsetzungsprozesses der Pekinger Aktionsplattform eingeführt und in anderen Gremien und Dokumenten der UN verwendet. In Folge kritischer Auseinandersetzungen mit den institutionellen Frauen(rechts)- und Gleichstellungsinstitutionen wurde jedoch bereits auf der UN-Weltfrauenkonferenz in Nairobi 1985 von den Aktivist/innen der NGOs festgestellt, dass sie zu wenig erreichten und ihre Arbeit zu schnell ins Abseits geschoben werden konnte. Ein Durchsetzungshindernis war, dass die Akteur/innen in den mehrheitlich männerdominierten sozialen Bewegungen, Organisationen und Gremien, auch jene, die sich gegen Ungleichheit und Menschenrechte einsetzten, schnell bereit waren die 'Frauenfragen' anderen Themen nachzuordnen. Die Argumentation dafür glich der Konstruktion des im linken Milieu häufig angeführten 'Nebenwiderspruchs'.

Auch in Deutschland war das Unbehagen darüber gewachsen, wie viele längst beschlossene zeitlich befristete Maßnahmen der Frauenförderung, Strukturmaßnahmen und Gesetzesvorschläge wirkungslos in Schreibtischschubladen verschwanden. Trotz ihrer menschen- und grundrechtlich wichtigen Funktion wurden die Expert/innen mit ihrer Arbeit marginalisiert. Im schlimmsten Fall wurden sie in Deutschland als 'Alibifrauen' oder 'Frauenfrauen' verhöhnt. Sie änderten ihre Strategie und verankerten Gleichstellung an manchen Orten als Querschnittsaufgabe oder erteilten Prüfaufträge zur Gleichstellung an alle Politikfelder. Die ersten guten Erfahrungen damit waren 1995 im Gepäck der Teilnehmer/innen der vierten UN-Frauenweltkonferenz in Peking. Hier gab es Übereinstimmung unter den Akteur/innen aus aller Welt. Der Austausch zeigte, dass Gleichstellung inmitten der primären Lösungsansätze aller staatlichen und privaten Institutionen von allen und vor allem von den Verantwortlichen (Top-Down) vorangetrieben werden muss und im ständigen Dialog mit den Basisorganisationen verbessert und getragen werden sollte (Bottom-up).

Gender Mainstreaming: Der Werkzeugkoffer wird bestückt

Die Strategie zur Verankerung der 'Gender'-Thematik und Gleichstellungsaktivitäten wurde 1995 im Arbeitsprozess der vierten UN-Weltfrauenkonferenz in Peking entwickelt. Daran beteiligt waren Akteur/innen aus lokalen Initiativen, Projekten und NGOs sowie aus Wissenschaft, Verwaltung und Politik. Im Rahmen der Entwicklungszusammenarbeit war das Instrumentarium des Gender Mainstreaming in vielen Ländern des Südens durch NGOs, aber auch staatliche Unterstützung herangereift. Besonders die Akteur/innen des Südens präsentierten beeindruckende Ergebnisse aus der Praxis mit Gender-Mainstreaming. Sie waren überzeugend, weil die Anwendung bereits Veränderungen im Leben der Akteur/innen, meist bei der Einbindung von Frauen in das Wirtschafts-, Politik- und Erwerbsleben bewirkt hatte. Erfolg stellte sich ein, wo Frauen und Männer gemeinsam das Ziel der Geschlechtergerechtigkeit unterstützten und die Beispiele ließen die Hoffnung wachsen. In Peking wurde deutlich, dass aufgrund der weltweiten massiven Diskriminierung von Frauen die klassische Strategie der zeitlich befristeten (Frauen-

förder-)Maßnahmen, wie sie im UN-Frauenrechtsabkommen CEDAW in Artikel 4, Absatz 1 vereinbart ist, ein wichtiges Standbein der neuen Strategie des Gender-Mainstreaming darstellt. Die Aktionsplattform von 1995 und der Text des Überprüfungsprozesses von 2000 (vgl. UNDPI 2002) enthalten detaillierte Arbeitsvorgaben in zwölf Praxisfeldern. Bildung ist hier das zweite Aktionsfeld, das in der Bildungsarbeit national und international als Aktionsprogramm stärkere Berücksichtigung erhalten sollte.

Keine De-facto und De-jure Gleichstellung – eine Weltsicherheitskrise?

Geschlechtsspezifische Gewalt beeinträchtigt die Gesundheit von Frauen und Kindern und richtet volkswirtschaftliche Schäden nicht allein durch HIV/AIDS an. Die brutale Missachtung der Frauenrechte hinterlässt mehr Opfer und stellt eine größere finanzielle Belastung für die Staaten dar, als der Terrorismus. Und sie beschädigt in weit größerem Maße die Legitimität der Regierungen. So kann keine Rede von Fortschritt sein, wo zwar, wie in Europa, für Frauen mit dem Status der Staatsbürgerin, rechtliche Gleichheit de-jure gilt, nichtsdestotrotz aber beispielsweise die sklavereiähnliche Ausbeutung von Migrant/innen ein Massenphänomen ist. Vor diesem erdrückenden Hintergrund muss das Ziel der Geschlechtergerechtigkeit als globale Stabilisierungsstrategie erneut bekräftigt werden. Detaillierte Aktionspläne sollten die Umsetzung überprüfbar machen. Der Erfolg und vor allem der Einsatz der Mittel entsprechen jedoch bis heute nicht proportional dem, was ad hoc z.B. für die Anti-Terror-Bekämpfung mobilisiert wird oder durch militärische Verwendung aufgebracht wird.

Der CEDAW-Ausschuss kam 2004 anlässlich seines 25jährigen Bestehens zu der niederschmetternden Erkenntnis, dass bis heute kein Staat der Welt die De-jure- und De-facto-Gleichstellung von Frauen und die Freiheit von Diskriminierungen und geschlechtsspezifischer Gewalt garantieren kann (UNPR 2004). Die Direktorin der UN-Abteilung für die Verbesserung des Status der Frau (DAW), Carolyn Hannan, hält fest: „Gewalt gegen Frauen ist in nur allzu vielen Teilen der Welt als die Norm akzeptiert – eine private Angelegenheit, ein normales Vorkommnis in der Beziehung zwischen einem Mann und einer Frau, bei der Staat und Gemeinschaft oder die Familie nicht eingreifen soll. Dies ist eine gewaltige Menschenrechtsverletzung von der weithin angenommen wird, dass sie die Entwicklung der Menschheit ernsthaft negativ beeinträchtigt, [...]“ (Hannan 2005, S. 7).

Zwar sind die Bemühungen anzuerkennen, menschliche Sicherheit anzustreben, doch angesichts der Zusammenfassung der Lage ist es erstaunlich, dass der UN-Sicherheitsrat sich nicht ausführlicher mit dieser Thematik beschäftigt. Traditionelle Überreste der Marginalisierung und die Perspektive und Deutungsmacht der vorwiegend männlichen Repräsentanz im Sicherheitsrat verhindern, diesen Zustand als Krise zu erkennen und ihm zu begegnen.

Pekinger Aktionsprogramm gilt: Regierungen müssen angetrieben werden

Obwohl die Umsetzung der Aktionsplattform von Peking heute nach zehn Jahren Anlass zur Kritik gibt (WEDO 2005), ist sie entgegen mehrfacher Versuche, sie außer Kraft zu setzen, jüngst auf dem UN-World Summit (UNGA 2005, S. 17 – 18) erneut bekräftigt worden. Zwar warfen NGO-Koalitionen den Staaten vor, beschämend wenig politischen Willen und Aktion zur Armutsbekämpfung, Friedenserhaltung und Sicherstellung der Frauen- und Menschenrechte zu zeigen (GWEDO 2005). Das meiste aus dem weitsichtigen Anforderungskatalog der *Gender Monitoring Group of the World Summit* 2005 fand keinen Eingang in das Schlussdokument (UNGA 2005). Dennoch verbleibt der Auftrag der Pekinger Aktionsplattform bei den Regierungen, die von einer möglichst gut dafür ausgebildeten Zivilgesellschaft in der Umsetzung unterstützt werden müssen. Das Abschlussdokument des World Summits nimmt in einer Wiederholungsschleife die Staaten hinsichtlich der Milleniumsziele in die Pflicht, alle Ressourcen für die Armutsbekämpfung zu mobilisieren, Geschlechtergleichheit und Bildung für alle bis 2015 einzulösen. Eine Mitverpflichtung haben aber wir, „We, the people“, so das Motto der UN-Homepage: wir müssen die Aktionsbereitschaft der Regierungen erhöhen, und am Grundkonsens zur Unterstützung der Aufwendungen und Qualität etwa in der Bildung und durch die Bildung beitragen.

Bildung hat die Aufgabe, Menschen in Kenntnis ihrer Rechte zu versetzen und sie auf die globalen Aufgaben vorzubereiten. Sie muss, gleich ob in Bochum oder Bombay, Cottbus oder Quito, Sydney oder Suleymania, die Schlüsselqualifikationen an die Hand geben, die zu einem demokratischen und befreiten Umgang mit Geschlechteridentitäten befähigen, damit alle Menschen gleichermaßen ihre Kräfte auf die Beseitigung der anderen Probleme konzentrieren können.

Eines ist es, heute Jungen und Mädchen überall Bildungszugang zu gleichen Teilen zu eröffnen. Damit untrennbar verbunden und notwendig ist die grundlegende Veränderung des Geschlechtersystems. Gender-Curricula sollten zu diesem Zweck installiert werden. Worauf warten wir? Andere haben längst angefangen.

Anmerkungen

1 2000 wurde beim Peking+5-Überprüfungsprozess die Empfehlung in das Abschussdokument (UNDPI 2002, S. 237, Kap. D. Paragraf 100, c) aufgenommen, die Erfahrung von Frauen, ihren Anteil an der Geschichte von Geschlechtergleichheit, Entwicklung und Frieden einzubeziehen.
2 Olympe de Gouges (1748 – 1793): Roman- und Dramenautorin, trat für die Abschaffung der Sklaverei ein. In Wandzeitungen stellte sie die Legitimität der herrschenden Revolutionäre in Frage und rief zur Direktwahl der Repräsentanten durch das Volk auf. 1793 wurde sie auf dem Schafott hingerichtet.
3 Emma Willard (1787 – 1870), Quäkerin, gründete 1812 eines der ersten Frauenseminare. Frauen erhielten dort dieselbe höhere Schulbildung wie Männer. Es ist die heutige Emma Willard School in Troy, N.Y.
4 Viele Forderungen der Den Haager Beschlüsse sind in der Resolution 1325 (2000) des VN-Sicherheitsrats „Frauen und Frieden und Sicherheit“ wieder zu finden (veröffentlicht in Deutsch unter: www.glow-boell.de/de/rubrik_2/5_740.htm, 10.9.2005).

5 Lola Maverick Lloyd: Feministin, Pazifistin und Teilnehmerin des Den Haager Frauenfriedenskongresses von 1915. Von ihrem Wirken zeugt die frauen- und friedenspolitische Schwimmer/Lloyd-Sammlung in der New York Public Library.
6 Rosika Schwimmer (1877 – 1948): Aktivistin der internationalen Frauen- und Friedensbewegung, Mitverfasserin der Haager Beschlüsse, und die erste Frau, die unter M. Károlyi 1918 zur Botschafterin Ungarns in der Schweiz ernannt wurde. 1920 flüchtete sie. Sie lebte seit 1921 als Staatenlose in den USA. Mit Lola Maverick Lloyd begründete sie die *Kampagne für eine Weltregierung* und stiftete 1942 die Schwimmer-Lloyd Sammlung der New York Public Library.
7 Ihr arbeitet die Division of the Advancement of Women (DAW) zu: Mehr unter: www.un.org/womanwatch/daw.
8 CEDAW: Abkürzung von „UN-Convention on the Elimination of all Forms of Discrimination against Women". CEDAW ist mit Vertragsausschuss, Berichtspflicht und Fakultativprotokoll einer der sieben Menschenrechtsverträge der Vereinten Nationen. Die Ausschussarbeit kann unter http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/ verfolgt werden. Die anderen sechs Menschenrechtsübereinkommen gehen partiell auf Geschlechterdiskriminierung ein. Den Pakt über die Rechte von Arbeitsmigrant/innen hat Deutschland nicht ratifiziert (alle Dokumente in Deutsch veröffentlicht unter: www.institut-fuer-menschenrechte.de/webcom/show_page.php/_c-462/_nr-3/i.html, 20.9. 2005).
9 Eine von vielen Definitionen: „Der Begriff bezeichnet die gesellschaftlich, sozial und kulturell geprägten und damit veränderbaren Geschlechtsrollen von Frauen und Männern". „Sex" wird verwendet für die Differenzierung von Menschen nach ihrem biologischen Geschlecht (veröffentlicht unter: www.gender-mainstreaming.net/gm/Service/glossar.html, 16.9.2005). Um das Verständnis von 'Gender' ist ein Disput entstanden. Ihn führen einmal diejenigen an, die als Folge der Öffnung der Genderpolitik für Jungen und Männer eine zwangsläufige Einschränkung der Ressourcen (staatliche Gelder/Abbau der Frauenförder- und Gleichstellungsstrukturen von Stellen bis zu Ministerien) befürchten. Zum Zweiten opponieren jene, die an der traditionellen Geschlechterordnung festhalten wollen. 'Gender' wird zwar heute bei den Vereinten Nationen mehrheitlich verwendet. Manche Staaten bleiben jedoch bewusst beim alten Begriff 'sex' und lehnen 'Gender' ab.
10 'Gender' und 'sex' hätten in sozialen Beziehungen keinen Einfluss auf hierarchische Statusbildungen mehr. Die Bedeutung würde relativiert, wie etwa die Entscheidung Einzelner, Krimis zu lesen und anderer, sich für Romane zu entscheiden. Beides führt nicht zu Statusunterschieden, nicht zu rechtlichem oder sozialem Ein- oder Ausschluss. Eine Anregung zur Praxis kommt aus der Queer-Theorie. Danach kann ein spielerischer Umgang aller mit 'Gender'-Identitäten dazu beitragen, Freiheit über das Geschlechterregime zu erlangen und seine Bedeutung zu verwerfen.

Literatur

Alonso, H. H.: Peace as a Women's Issue. A History of the U.S. Movement for World Peace and Women"s Rights. Syracuse, NY 1993.
Alonso, H. H.: Growing up abolitionist: the story of the Garrison children. Amherst 2002.
Böker, M.: Das UN- Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form der Diskriminierung der Frau (CEDAW). In: Deutsches Institut für Menschenrechte (Hg.): Frauenrechte in Deutschland: Follow-Up-Prozess CEDAW 2004. Berlin 2005, S. 6 – 16.
GMGWS – Gender Monitoring Group of the World Summit: What"s At Stake for Women. Paper 1. United Nations, New York, September 14, 2005; veröffentlicht unter: www.un-ngls.org/UN-summit.htm, 19.9.2005.
GWEDO – Group of Women Environment and Development Organization: WOMEN CITE SUCCESSES IN UN WORLD SUMMIT AGREEMENTS ON GENDER EQUALITY, BUT UNDERSCORE LACK OF POLITICAL WILL TO TACKLE POVERTY, FOSTER PEACE, AND ENSURE HUMAN RIGHTS. NGO Collaborative Statement on UN General Assembly Millennium Summit & Gender, United Nations, New York, September 14, 2005; veröffentlicht unter: www.un-ngls.org/UN-summit.htm. 19.9.2005.
Hannan, C.: Women's Rights and Empowerment: Gender Equality in the New Millennium. Presentation on United Nations Day Banquet Organized by the Dallas Chapter of the United Nations Association October 24, 2004; veröffentlicht unter http://www.un.org/womenwatch/daw, 18.9.2005.
Kisk Sklar, K./Schüler, A./Strasser, S. (Ed.): Social Justice Feminists in the United States and Germany. A Dialogue in Documents, 1885 – 1933. Ithaca/London 1998.
Roosevelt, E.: Making Human Rights Come Alive. Speech To Pi Lambda Theta, Columbia University, March 30, 1949; veröffentlicht unter: http://gos.sbc.edu/r/eleanor1.html. 20.9.2005.
Roosevelt, G.: A Brief History of the Quest for Peace: Pacifism and Just War Theory in Europe from the 16th to the 20th Centuries. Global Policy Forum Policy Papers No.8, 1996; veröffentlicht unter: http://www.globalpolicy.org/resource/unhist/jinx1.htm, 13.9.2005.
Schröder, H. (Hg.): Olympe de Gouges – Mensch und Bürgerin. „Die Rechte der Frau" (1791). Aachen 1995.
Schöpp-Schilling, H. B.: Aufgaben und Arbeitsmethoden der UN-Menschenrechtsausschüsse am Beispiel des CEDAW-Ausschusses: Relevanz für CEDAW-Vertragsstaaten und Zivilgesellschaft in Europa. In: König, D./Lange, J./Rust, U./Schöpp-Schilling, H.B. (Hg.): Gleiches Recht – gleiche Realität? Welche Instrumente bieten Völkerrecht, Europarecht und nationales Recht für die Gleichstellung der Frauen? Rehburg-Loccum 2004, S. 37 – 64.
Truth, S.: Speech to the Convention of the American Equal Rights Association, New York City, 1867. In: Busby, M. (Ed.): Daughters of Africa. An International Anthology of Words and Writings by Women of African Descent: From the Ancient Egyptian to the Present. New York 1994.
UNDPI – United Nations Department of Public Information (Ed.): Beijing Declaration And Platform For Action *with the* Beijing +5 Political Declaration And Outcome Document. New York 2001; veröffentlicht in Deutsch unter: www.peking-plus-zehn.de/peking/dokumente.html, 20.8.2005.
UNDPI – United Nations Department of Public Information (Ed.): World Conference Against Racism, Racial Discrimination, Xenophobia and Related Intolerance. Declaration and Programme of Action. New York 2002.
UNDAW – United Nations Division for the Advancement of Women (Ed.): The Role of Men and Boys in Achieving Gender Equality, New York 2004 (EGM/MEN-BOYS-GE/2003/REPORT); veröffentlicht unter: www.un.org/womenwatch/daw, 18.9.2005.
UNGA – United Nations General Assembly: 2005 World Summit Outcome. United Nations, New York, 15. September 2005; veröffentlicht unter: www.un.org/summit2005/documents.html, 19.9.2005; veröffentlicht in Deutsch unter: www.dgvn.de, 26.9.2005.
UNPR – United Nations Press Release: STATEMENT BY COMMITTEE ON WOMEN"S RIGHTS. New York, issued 14 October 2004; veröffentlicht unter: www.hrea.org/lists/women-rights/markup/msg00302.html, 18.9.2005.
WEDO – Women's Environment & Development Organization (Ed.): BEIJING BETRAYED. Women Worldwide Report that Governments Have Failed to Turn the Platform into Action, New York 2005; veröffentlicht unter: www.wedo.org/library.aspx?ResourceID=31, 18.9.2005.
Wynner, E./Lloyd, G. (Ed.): Searchlight on Peace Plans. Choosen your Road to World Government. New York 1944; Fundort: New York Public Library, Special Collections, Schwimmer-Lloyd-Collection I., Books.

Marion Böker, Historikerin (M.A.) arbeitet seit 1982 für NGOs, seit 2000 auch in internationalen Zusammenhängen. Sie ist aktiv in der Erwachsenenbildung und Frauen- und Geschlechterpolitik, arbeitete freiberuflich für das Deutsche Institut für Menschenrechte zum CEDAW-Follow-Up-Prozess und für UNDP, Minsk im Rahmen der Bekämpfung von Frauenhandel. Auf Berliner Landesebene ist sie mit der Umsetzung von Gender-Budgeting befasst und nimmt als Expertin an der Einführung von Gender-Budgeting in Pakistan teil. Die Autorin ist Mitglied der Internationalen Frauenliga für Frieden und Freiheit.



Robert Connell

Boys, masculinities and curricula

The construction of masculinity in practice-oriented subjects[1]

Abstract: The author sees „gender" as a system built up by social relationships. Every change of a small detail of the gender concepts leads inevitably to the change of another. New forms of gender, which have already developed are fighting with the old ones and have already shifted the system. Schools and society intervened a long time ago in favour of new demanded concepts on feminity and manliness. Parents, teachers, the society – all wonder how a gender curriculum for the classroom liberating boys from 'the box'of the old gender domination and enabling girls to develop democratic gender relationships could look like. The author talks about existing research of 'manliness', about the development of boys and the system of gender materialisation in schools and then outlines advises for redefined gender curricula.

Zusammenfassung: Der Autor versteht 'Gender' als ein System sozialer Beziehungen. Jede Veränderung einer Facette von Gender zieht die einer anderen nach sich. Neue Genderformen sind längst da, streiten mit den alten Mustern und haben das System bereits verrückt. Schule und Gesellschaft haben längst zugunsten neuer, geforderter Weiblichkeit- und Männlichkeitsmuster eingegriffen. Eltern, Lehrer, die Gesellschaft, alle fragen sich, wie ein Gender Curriculum im Klassenraum aussehen kann, das Jungen aus ‚der Box' des alten Gender-Regimes befreit und sie wie die Mädchen befähigt, demokratische Geschlechterbeziehungen zu entwickeln. Der Autor diskutiert die vorliegende Forschung über 'Maskulinitäten', die Entwicklung von Jungen und das System der Gender-Materialisierung in der Schule und skizziert im Anschluss daran Empfehlungen für veränderte Gender-Curricula.

Getting boys out of the box

Current debates about boys' education are part of a larger discussion of men, boys and masculinities, which we must understand if we are to act wisely in education. In this article I will provide a brief guide to this debate and the research it has led to, and show how we might use the new knowledge about masculinities and gender construction to understand issues about the school curriculum. In the wake of the Women's Liberation movement, the social position of women was comprehensively debated and the education of girls was brought under special scrutiny. But since gender is a system of social relations, the disturbance and the questioning could not be confined to women and girls. If one term in a relationship is changed, the other term will also change. So the position of men and boys, the nature of masculinity, the gender practices and ideologies that define 'manhood', have also been challenged and have been subject to change. This questioning has occurred on a very wide front. It is worldwide, and it has been conducted from many different points of view – some supporting gender equality and some not. It has also covered a wide range of issues, from men's and boys' health to men's domestic and military violence. Educational issues have naturally been part of the questioning, and there is a wide divergence of opinion about how to understand them. Parents and teachers have been rightly concerned about how to respond to this discussion and what to do in the education of boys, both at home and in the classroom.

It is a troubling feature of the debate about masculinities that the loudest voices in educational matters have been those that describe the success of girls as a threat to boys. A media and political panic has been whipped up about boys' supposed 'failure' in schools, about the supposed 'feminization' of schools, the lack of male 'role models' and the lack of 'boy-friendly' curriculum and pedagogy. Grossly biassed language which is used – like the boys-as-victims rhetoric to justify the abandonment of anti-discrimination law or to introduce gender-segregated scholarships in teacher education – is a warning of the direction in which this neo-conservative push is now heading. The ascendancy of the boys-as-victims discourse has two important consequences for public thinking about education and gender. The first is that this discourse reproduces a drastically simplified – in fact stereotyped – view of men, boys and masculinity. It promotes, to use a necessary piece of academic language, an *essentialist* view of gender – in which men and women are 'naturally' different, not just in their reproductive systems but in their psychology, attitudes, social functions, aspirations, etc. In this view boys are essentially all the same, marked by a „natural" masculinity („boy culture", „deep masculinity", „true manhood", etc.) that produces a distinct set of interests and personality traits and a distinct learning style. This is what I call the 'boys in a box' approach.

The second important consequence is the fostering of the belief that only men can truly understand masculinity. Men

all have it, and women don't. Men appreciate the importance of sport, fighting, competition, emotional control etc., in a way women cannot. Therefore the education of boys can only be properly undertaken by men, acting as role models, mentors, coaches, initiators etc. – displaying the manly attributes of tough love, discipline, physical strength, Zeus energy etc. This provides a fillip for the policy of recruiting more men into primary and early childhood education, which we must applaud. But it provides an even stronger boost for the principle of boys-only classes, programs and schools. These ideas have, in fact, been taken up enthusiastically by the managers of segregated private schools, as a heaven-sent marketing device. 'We are the experts on boys' education', they now claim – so just turn your boys over to us and get out of the way while we turn them into real men. Thus the panic about boys has not only fuelled a diversion of educational resources (in the form of funding for special programs with extremely fuzzy rationales). It has also given a new lease of life to the idea of gender segregation – which is likely to have disastrous long-term effects on gender equity in general, as well as on gender relations in education, and will constrict and distort the education of boys. So we need to get boys out of the box that neo-conservative thinking has thrust them into, and re-ignite the educational imagination.

Some things we know about masculinities

During the last twenty years a considerable body of research has built up about the nature of masculinity and the forms it takes. This research is now found in most parts of the world, it uses a diversity of research methods from large-scale surveys to close-focus ethnographies and life histories, and it has profoundly changed our understanding of masculinity.[2] Perhaps the most important conclusion of this research, given the popularity of the 'boys in a box' approach, is that there is *no single pattern* of masculinity which is found in all cultures and at all periods of history. On the contrary, there is very clear and extensive evidence that there are *multiple* patterns of masculinity. There are multiple definitions of what it means to be a man, and there are diverse ways for men to live in gender relations. This is very clear in the international literature. In the Australian context, it is well shown by studies of Tomsen/Donaldson's (2003), which includes vivid close-focus studies of sexuality, violence, car culture, military masculinities, ethnic minority youth, the masculinity of the very rich, and masculinities in sport. There is diversity of masculinities not only on the large scale across a whole culture, but also in small-scale situations. Single institutions, such as a school or an office, will often have diverse constructions of masculinity within it. For instance, any close examination of gender relations in a school will find different groups of teachers who embody different patterns of masculinity and femininity. Mac an Ghaill's (1994) excellent ethnography of British high school life is a classic example. Such a study will also find groups of boys who are constructing their lives as boys in rather different ways – giving different meanings to what it is to be a boy and a future man. Some place enormous emphasis on toughness and sporting prowess, some on social relations with girls, some on the school curriculum and access to a career. Some are exploring unconventional identities and sexualities, others are displaying their orthodoxy. But it is not the case that these different versions of masculinity are equally available or equally respected. Typically, research finds that in any culture or any institution there is a particular pattern of masculinity which holds the dominant position. This is what I called the case of "hegemonic masculinity" (Connell 1995). That term means, in any given setting, the pattern of masculinity which is most honored, which is most associated with authority and power, and which – in the long run – guarantees the collective privilege of men. The existence of a hegemonic masculinity is one reason for the popular illusion that there is only one kind of masculinity. If people focus on the dominant pattern, or the dominant definition of masculinity, they can fail to see the alternative patterns that also exist. But the fact of hegemony is tremendously important for boys growing up. As shown by a recent and very good study of British teenagers (Frosh et al. 2002), the presence of an admired, dominant pattern puts pressure on all boys, whether or not they match the pattern (and most, of course, do not). Masculinities can be studied at different analytical levels. They can be defined at the level of personal life, and at this level we must recognize the importance of embodiment. Masculinities exist as patterns of body-reflexive practice, which we can analyse down to the level of characteristic postures, muscular tensions and specific skills. Masculinities can also be defined at the level of interpersonal interaction, for instance in informal peer group life. A good deal of research now shows that peer group interaction is a particularly salient site for the definition of masculinities in adolescence. Definitions and practices of masculinity are also embedded in institutions and mass culture. A familiar case is the construction of 'hard' masculinities in the organizational culture of armies. Another example is commercial sport, which is now a very important source of images of masculinity for youth. A research finding of key importance is that masculinities do change. The historians have now given us a lot of evidence that constructions of masculinity change over time. There is also survey evidence from contemporary sociology that men's gender attitudes and constructions of masculinity differ between generations. For instance, a national survey of men in Germany, just a few years ago, classified men into four groups according to their gender attitudes: ranging from men who held a modern view of the gender roles of both men and women, called 'new', to those men who held the most conservative views about both men and women, called 'traditional.' The percentage of men holding the most 'traditional' view, in the younger generation, is approximately *half* the percentage in the older generation (Zulehner/Volz 1998). There are similar results, though perhaps not quite so dramatic, in a number of other countries.

The idea that *masculinity itself* might change is particularly upsetting to boys-in-a-box conservatives. Because they think in a rigid binary – boys here, girls there – the only alternative they can imagine to their vision of masculinity is their vision of *femininity*. Therefore the neo-conservative rhetoric about

boys' education is full of accusations – sometimes open, sometimes implied – that schools, women teachers, 'politically correct' policy makers, feminists and other villains are trying to *feminize boys*. And that of course will lead to the end of civilization as we know it. But masculinities do change – in fact they are changing all the time. Men's relationships with women, men's ideologies and attitudes, the division of labour in homes and workplaces, sexual customs, family law, men's relationships with children – none of these are fixed. Indeed there is now a broad popular understanding that these things *can* change, for instance that fathers can have close emotional connections with children, and that women and men should have strictly equal rights in the workplace. (Only a generation ago, neither of these ideas was generally accepted.) These facts should be encouraging for educators, since they mean that educational work about gender relations has a potential for success. But it also has a potential for failure. Gender relations may change for the worse, not for the better – the clock can be turned back, at least in limited ways. We have to consider trends and social forces that go against equality as well as those that support equality.

Some things we know about boys' development

In this section I call attention to four important facts about boys' development that should be borne in mind when we construct educational strategies. First, there is no fixed pathway of development for boys – any more than there is for girls. Development does not consist of the unfolding of a predetermined sequence of events or stages. On the contrary, there are multiple trajectories through childhood and youth – just as there are multiple patterns of masculinity among men. Recent large-scale research on youth, from Lynch/Lodge's (2002) intensive studies of social difference and inequality in Irish secondary schools, to Martino/Pallotta-Chiarolli's (2003) phenomenology of Australian teenage boys, very clearly document the multiple trajectories and different experiences of groups of boys. This is important to emphasise, because many of the tactics currently being recommended in boys' education are based on the assumption of a fixed pathway of development. Examples are the ideas that all boys must have conventionally masculine 'role models' in early childhood, or that all boys need plenty of physical movement, or that all boys need to be „initiated' into manhood during adolescence.

Second, boys' development, like girls', involves a tremendous amount of learning in, and about, human relationships. Boys are not sealed capsules of genetic information, as the sociobiologists would have us think. They are growing people who construct their lives through a dense network of relationships, with parents, siblings and other family, with neighbours, with peers, with teachers, with employers, and so on. Intimate, passionate, multi-levelled, sometimes conflictual, the human relationships through which boys develop are both models and starting-points for the patterns of relationship which men will build in adult life. These relationships change over time, in any boy's life, and this is noticeably true of peer relationships, with girls as well as with other boys. A familiar example is a shift, common though not universal, from a focus on same-gender friendships in late childhood and early adolescence to a focus on cross-gender friendships and sexual relations in later adolescence. In giving this illustration I would again warn of the danger of stereotyping, and ignoring the complexity of actual relationships. Unless adults impose segregation, there is never a total separation between boys and girls even in the late primary years. Thorne's (1993) classic school ethnography shows how primary school children move in and out of gender-separated groups, how they cross boundaries, how they play with gender relations, in the course of their social learning in everyday school life.

Third, boys have multiple learning styles. This is very important to recognize, as one of the most influential pseudo-scientific claims in current boys-as-victims discourse is that boys have a 'different' learning style from girls, one that is not supported by schools, and that boys are disadvantaged because 'their' learning style is not permitted. (The usual idea is that boys need a more formal pedagogy with smaller chunks of knowledge, fixed sequences and clear-cut definitions of right and wrong.) This claim is, in my view, an insult to boys. Neither boys nor girls are confined to a single learning strategy or style. On the contrary, boys (except in cases of severe impairment) learn in a variety of ways, and can usually shift from one strategy to another when they need to. Good teachers are aware of this, as part of their professional knowledge, and provide a variety of learning opportunities to allow a range of different forms of learning to occur. One of the problems with the subject curriculum, as discussed below, is that it constricts this strategy on the part of teachers.

Fourth, boys are actively engaged in the construction of masculinities. They are not passive recipients either of messages from the genes, or of 'role' expectations from society. Gender is actively *made* by people in relationships, and this is as true in child development as it is in adult life. Learning involves engagement with what is being learnt, and in many respects the learning and enactment of gender patterns involves high levels of interest on the part of boys. This is a topic that children – whatever their gender identities or trajectories – are often keen to learn about. Gender patterns and gender relations are a common topic of peer group conversation as well as a charged issue in relationships with adults.

An influential school of gender theory (broadly, post-structuralism) speaks of gender as „performance" (Buchbinder 1998) and applied to Australian culture. This takes us part of the way, but there is a risk that we will take 'performance' to imply staginess, insincerity, the wearing of a mask. In fact adolescent boys often do try on various identities and presentations of themselves, as if they were trying on masks, and this may include a variety of gender identities – drawing on femininities as well as masculinities. But much more than a stage performance is going on. The 'performances' have consequences – effects on other people feeding back on understandings of the self, effects on the body, etc. People become committed to certain relationships and particular ways of acting. For this reason I prefer to speak of 'projects' and 'trajectories', to capture the way young people launch themselves

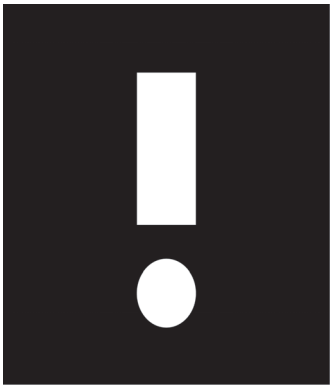
in certain directions in social space, with their later experiences depending, in part, on their earlier moves. The element of time is important, at the level of the individual person as well as the society. We should never settle for a static understanding of gender construction.

How gender is materialized in schools

Since the social space in which much of this development occurs is the school, we need to think carefully about what schools are like as settings for the making of masculinities and femininities. In this, we are assisted by an important development in organization studies, the growth of research and theory about gendered organizations (Acker 1990). Gender is not just a property of individuals, something that people bring into a neutral organizational context. Rather, gender relations are embedded in organizations, in a number of ways:

- in the division of labour (e.g. gendered jobs),
- in power relations (e.g. the nature of authority),
- in emotional relationship (patterns of antagonism and solidarity),
- in organizational cultures (e.g. beliefs about gender difference, equal opportunity etc.).

The arrangement of gender relations that is characteristic of a given organization may be called its 'gender regime'. Gender regimes are multi-dimensional, embracing the four dimensions just noted (a fuller account of these dimensions is given Connell 2002). They are liable to have internal unevennesses and tensions, and they are always subject to change, though specific features of gender arrangements may persist for a surprisingly long time. Schools and education systems are gendered organizations in this sense. Gender patterns in their work and in their effects on children are not accidental and are not an aberration, but are deeply embedded in their histories and current working. Consider, for instance, the current fuss about the lack of male 'role models' in primary schools. There is a long-standing gender imbalance in primary teaching, and even more in early childhood teaching. But this is not going to be fixed by asking more men to show up for primary teaching programs. This would ignore the fact that gender imbalance in primary teaching is part of larger gender division of labour in the education system as a whole – the under-representation of men in kindergartens is matched by the under-representation of women as professors in universities. This in turn is embedded in a division of labour at the level of the whole economy – Australia has one of the most gener-segragated workforces in th d eveloped world – and in a persisting large imbalance between women in domestic work and child care in the family. Dempsey's (1997) detailed study of marital power and domestic labour has shown a bleak picture: Australian men have mostly resisted demands to contribute more domestic work and equalise family relationships. The economic and cultural forces shaping teacher recruitment into primary and early childhood education overwhelm the idea – which most people agree on – that it would be an excellent thing to have gender balance in this part of the workforce. (Indeed, the very federal government that is expressing angst about the lack of male role models in schools is at the same time, by its promotion of the 'traditional family' in other areas of policy, ensuring that the desired change will not happen.)



© Daniel Sieber, das formt Büro für Kommunikation & Design, www.dasformt.de

The gender regimes of schools and education systems do not only involve multiple dimensions of gender, they also involve significant unevenness. There are some parts of a school's life, commonly, where gender is strongly marked, and other parts where gender is very muted. This is important for understanding the school's role in the construction of masculinities. In a previous essay (Connell 2000) I suggested we could identify 'masculinity vortices' in schools. This means areas of school life where processes of masculinity formation are intensely active. Three are particularly noticeable:

- 'Boys' subjects', such as manual arts and technical drawing, which are historically connected with gender-segregated occupations and often taught by men with a background in those occupations.
- School sport, especially competitive team sports such as football which are important in the wider culture as symbols of masculinity – this inevitably filters through into school life.
- The discipline system, especially given the tendency of conflictual discipline to produce hierarchies and exclusions in school life. The old 'prefect' system is a classic example, but is by no means the only one. Ferguson (2000) shows in a very perceptive school ethnography in the United States the key role of school discipline in the development of an oppositional Black masculinity, even at primary school level.

At the same time as recognizing areas of school life that are gender-saturated, we should also recognize other areas of school life that are relatively gender-neutral. Teachers may (Thorne 1993) deliberately play down gender in classroom management, for instance by arranging mixed-group seating, or by treating all children in a mixed classroom in common ways. (A familiar example: addressing a class as 'children' rather than 'boys and girls'.) There are occasions when the children themselves will ignore gender boundaries and gender solidarities. The *de-gendering* strategy is not unique to schools. Indeed it is now a familiar strategy in organizational life, used for instance by public sector managers as a way of implementing equal opportunity rules (Connell 2005). Whenever teachers say 'I treat them all as individuals' or 'I don't treat boys and girls differently', they are implicitly adopting a de-gendering approach and may be creating a de-gendered zone of school life. This is not always the best thing to do from an educational point of view, since there are times when we *do* want to make gender an explicit theme of discussion and learning. But it is now a familiar and widespread strategy. The gender regimes of schools may be deliberately

constructed to produce effects on masculinity. Such *masculinity-making agendas* are familiar in educational history. The Arnoldian reforms in ruling-class schools were intended as an agenda of moral education, forming Christian gentlemen, and the later widespread introduction of formalized school sport was also intended to foster a specific pattern of manliness.

Studies of colonial education, most notably Morrell's (2001) brilliant study of settler schools in Natal, in South Africa, show how a whole school system could be constructed around such an agenda. The specific pattern of masculinity these schools installed as hegemonic was the one necessary to sustain the dominance of an elite of white, propertied, patriarchal families in the rough and often violent context of colonialism. But the logic of masculinity-making agendas can be turned in more democratic directions, as brilliantly shown in Denborough's (1996) imaginative program for working with boys to reduce violence.

The organizational patterns of schools and educational systems may also have unintended (or at least un-emphasized) educational consequences. An important case is the different pathways that open up in secondary and post-secondary education, as electives replace the common curriculum that prevailed in primary schooling. Though knowledge would seem to be gender-neutral in principle, in practice the bundles of knowledge that constitute 'subjects' are liable to be gendered in a number of ways. They have gendered histories, they are often tied to gender symbols, they are linked to gender divisions in the economy, they are taught predominantly by men or by women, etc. Once we recognize this, we will not be surprised by the growing gender difference in subject enrolments through secondary school, and the virtual gender segregation in some areas of vocational education. We will also not make the mistake of attributing gender patterns in 'subject choice' to the magic influence of the genes. These differences too are historically produced patterns, they can change over time, and they are connected with the wider patterns in gender relations. At an even more basic level, the school as an institution shapes patterns of masculinity by constituting a social milieu in which hundreds of children or youth are thrown together over long periods. A peer forum is created in which relations between patterns of masculinity are highlighted. In such a setting the issue of hegemony – relations between the dominant pattern of masculinity and subordinate or marginalized patterns – is very likely to become an issue of concern in boys' lives and a source of turbulence in gender relations. For instance, boys in school may struggle for dominance in the local peer group, in the course of which bullying and exclusion can arise. Bullying of boys who are thought to be effeminate or homosexual is a very common source of tension and violence in schools. The struggle for dominance in gender terms among boys and men can also be an important source of educational problems. For instance, especially in working-class communities, there are groups of boys who attempt to claim masculine honor, attempt to claim a leading position in gender terms, but do not have the cultural and institutional resources to do so through academic competition. Such boys are more likely to fall into conflict with the school and sometimes become violent towards other boys or towards teachers. What I have called 'protest masculinity' is a likely result The important study of Lebanese youth in Sydney (Poynting/Noble/Tabar 2003) shows such a pattern arising, in part, as a response to being a target of racism and experiencing social exclusion. Boys following such trajectories may abruptly end their educational careers and go onto the labour market without qualifications and with very weak employment prospects.



© Daniel Sieber, das formt Büro für Kommunikation & Design, www.dasformt.de

The curriculum and gender construction

Recognising the gender regimes of schools and education systems, as just outlined, gives us a way to acknowledge and analyze the gender dimension of curriculum. We can do this without falling into the sweeping generalizations that picture all curriculum as 'men's studies', or all school knowledge as 'feminized'. The contemporary secondary curriculum is broadly divided into a competitive academic subject curriculum, which holds the hegemonic position in the whole education system, and a variety of marginalized curricula, many of which are more practice-based. These two curriculum zones are involved in rather different ways in the formation of masculinities. The competitive academic curriculum – centering on subjects such as mathematics, natural sciences, English and history, and languages – is marked by abstraction, by a hierarchical organization of knowledge (graded sequences from elementary to advanced), by sharp boundaries between different areas of knowledge ('subjects'), and by abstract methods of assessment, classically the unseen written examination. The immediate historical origins of this curriculum were the 'classics' as taught in ruling-class boys' boarding schools of the 19th century, and the 'modern' subjects, notably natural sciences and mathematics, that flourished in the day schools provided for the boys of the commercial, industrial and professional middle classes of the same era. Given these origins, when the academic curriculum became the core of a mass secondary system during the twentieth century, it is not surprising that it functioned as a means of class and ethnic exclusion. Working-class youth tended to be under-prepared for it, to be unfamiliar with its techniques and styles (for instance its book-based pedagogies), and to be bored by teaching based on it. The dominance of this form of curriculum thus became one of the forces producing the 'protest masculinity' revolt described above.

Middle-class girls were initially believed to be just as unsuited to the academic curriculum as working-class boys. That was a standard justification for their initial exclusion from universities. Over a long period of time, however, the

academic curriculum was increasingly emphasised in the education of middle-class girls, who – in the face of considerable resistance, including professional segregation and 'marriage bars' – were increasingly able to use it as a path towards employment in professions. (The growth of women's employment as teachers is an important case.) The latest stage of this process, including an upsurge of women's enrolment in universities, has produced the statistics that the boys-as-victims lobby read as signs of boys' educational 'failure' and a school system biassed towards girls. Some professions have, indeed, been colonized by middle-class women. But important forms of social power remain substantially the preserve of men. They include military power, the top levels of the political and judicial system, and most of all, the top levels of corporate management. When we look at ruling-class masculinity, some limits to the influence of the academic curriculum become clear. In past generations, the 'moral' education in elite boys' schools – through sports, conventional religion and the prefect system – was at least as important as academic curriculum in shaping ruling-class masculinities. In the contemporary era of corporate globalization, ruling-class masculinities have to be modernized – muscular Christianity is no longer relevant. But this has not been done by an abstracted academic curriculum. It is the decidedly non-academic approach of the MBA, based on case studies and problem-solving exercises, that has become the dominant model of management education. Alongside the academic curriculum in the secondary schools are a number of other fields of teaching and learning. They have different histories and different relations to the academic curriculum. In some, there is a continuing process of assimilation to the academic subject model, in others there is a conscious attempt to maintain a different pedagogy, and in others, both processes occur at the same time. (Vocational courses in the revised Higher School Certificate in NSW (North South Wales) are a striking example – some of these courses exist in two forms, according to whether students want to count them towards a matriculation score or not.)

In physical education there is a long tradition of practice-based non-academic pedagogy, going back to military training and 'Swedish drill' as well as competitive sports. This is an area where gender divisions have been strong, as particular physical performances and particular games were culturally defined as masculine or feminine. Physical education in schools is part of the regulation and disciplining of bodies which post-structuralist research has shown to be important in the construction of gender. Indeed these physical performances have often come to be seen as emblematic of gender itself. Thus sports that involve a certain level of physical confrontation and (legal) violence are seen as tests of manhood – football codes, boxing and ice hockey being the most visible – and often become implicated in the definition of hegemonic masculinities in schools and the subordination of other masculinities. Being a coach or trainer in such sports is not an activity with high professional status among teachers, but the people who do it may become influential local figures in disseminating ideologies of masculinity. Not because of their alignment with the hegemonic curriculum but, in a way, because of their distance from it. This is a good example of the tensions within dominant constructions of masculinity, which should warn us against assuming hegemonic masculinities are simple and smoothly reproduced. In vocational training there are also curricula that centre on bodily practices, such as woodworking or cooking skills. These were once gender-segregated and are often still strongly gendered, in terms of who teaches them, what is presupposed, and which students take them. (For instance building studies in school, which presuppose knowing how to use a hammer and a wrench, are mostly taken by boys, while childhood studies are mostly taken by girls.) Vocational courses of this kind are obviously linked to gender divisions of labour in the economy and in families, and tend to reproduce those divisions. This has been partly changed by curriculum reforms. Some changes in practical curricula have merged areas of knowledge, sometimes blurring gender boundaries. Other changes have linked practical learning to more academic knowledge which is sometimes (though not always) more gender-neutral. Thus the cooking skills tend to be taught alongside studies of nutrition, the craft skills alongside materials science etc. Creative and performing arts have a different history and a different position in the curriculum. These are sometimes very high-status activities – the consumption of classical music, live drama and visual art is a striking feature of elite culture in modern capitalism. But they are also curiously gendered – men being the main professional producers, affluent women the main consumers, of 'the arts'. Creative and performing arts at a *non-professional* level have been a central feature of elite girls' education for a very long time, being considered ladylike accomplishments, while occupying a very marginal position in elite boys' education. In working-class education, the arts were long seen as irrelevant, little more than a costly frill, though skilful teachers could do striking things with bands and with drama in working-class schools (e.g. *Acting Together*, an early example of student-made theatre reflecting on social justice). There has also been an age structuring of arts learning. Painting, singing, drama, instrumental performance etc. in simplified forms have long been very prominent in early childhood education (where most teachers are women). Their place in the school program then shrinks through the primary years as the competitive academic curriculum cuts in. In the secondary school, creative and performing arts are practically reduced to options, and they are options mainly taken by girls. This is deeply regrettable, because the arts are an important vehicle for emotional education, and emotional patterns are a key dimension of gender. Boys grappling with problems of changing gender relations and identities will find drama, for instance, an important resource – but boys are mostly absent from drama classes. The splits in the secondary and post-secondary curriculum that result in boys and young men being mostly absent from the arenas where emotions and human relations are being considered are, to my mind, one of the greatest contemporary educational problems created by gender relations. This is a much greater problem than the supposed (and mostly mythical) 'failure' of boys in the competitive academic curriculum.

Principles for better practice

It is important not only to be able to describe patterns and analyze situations, not only to come up with proposals for classroom practice, but also to think about the principles that should govern practice. I want to suggest three broad principles about curriculum that arise from reflection on boys' educational needs. The first is that, in general, curricula should be designed for gender inclusiveness. One of the most telling critiques of old-style patriarchal education was that its content was drawn from the lives of men and boys and excluded the experience of women and girls. This has been partly rectified, though there is still a way to go; a glance at History curricula, for instance, will still often find a mass of stories about elite men, punctuated with an occasional special section about women, rather than a genuinely inclusive history. *Boys need to learn about the experiences of women as much as they need to learn about the experiences of men* – we don't live in a world of 'separate spheres'. We must remember that gender is relational, that women are as much involved in the formation of masculinities as men are, and that an education that segregates experience is a crippled education. It is important that the experience of men and boys should also be treated inclusively – the varieties of masculinities define a richness of masculine experience that is an important curriculum resource.

Second, we should value gender explicitness in content. Gender is itself an important curriculum theme, simply because gender relations are such an important aspect of human social life. This is a topic of considerable interest, sometimes burning interest, to boys as well as girls. Boys need occasions for learning about, debating, and reflecting on gender relations both in their own lives and in the wider society – and in other societies. The occasions go far beyond 'personal development' lessons, because gender relations themselves are so pervasive. This is a relevant theme in vocational studies, in literature and language, in drama, music and visual arts – and also in biology, in mathematics, in technology studies, indeed across the curriculum as a whole.

Third, we should consider the values and goals that are embedded in curriculum related to gender. To my mind, the most useful framework for this is the idea of *education for democracy*. Gender relations are not problematic as such – any culture needs a way of dealing socially with the reproductive distinction between human bodies – but gender relations are problematic when they take toxic forms. Specifically, gender relations are problematic to the extent they are undemocratic – that is, marked by power imbalances, exclusions, exploitation, violence, oppression or inequality.

The central goal of gender education, I would argue, is to equip boys and girls with the resources, skills, knowledges and values they will need to create democratic gender relations in their own lives and in the culture at large. This is certainly a large task; it requires substantial information from natural and social sciences, it requires the development of skills (including personal reflection, relationship skills, capacities for arguing from evidence, etc.), it requires the development of creative capacities, and so forth. Given the absence of boys and young men from important curriculum areas, some structural change seems to be needed too. There is plenty of work for curriculum designers, as well as classroom teachers, to do!

Annotations

1 Dieser Artikel wurde als Beitrag für das „Forum On Boys' Education: Die Konstruktion von Männlichkeit in der praxisorientierten Fächern" vorbereitet und am 16. Dezember 2004 an der Universität von Sydney vorgetragen.

2 An up-to-date survey of the international literature can be found in Kimmel/Hearn/Connell 2005.

References

Acker, J.: Hierarchies, bodies, and jobs: a gendered theory of organisations. In: Gender and Society 4(1990)2, S. 139 – 158.

Buchbinder, D.: Performance Anxieties: Re-producing Masculinity. Sydney 1998.

Connell, R. W.: Masculinities. Sydney 1995.

Connell, R. W.: The Men and the Boys. Sydney 2000.

Connell, R. W.: Gender. Cambridge 2002.

Connell, R. W.: Glass Ceilings or Gendered Institutions? Mapping the Gender Regimes of Public Sector Worksites. In: Public Administration Review 2005.

Dempsey, K.: Inequalities in Marriage: Australia and Beyond. Melbourne 1997.

Denborough, D.: Step by step: developing respectful ways of working with young men to reduce violence. In: Wren, C./Carey, M./White, C. (Ed.): Men's Ways of Being. Boulder 1996.

Ferguson, A. A.: Bad Boys: Public Schools in the Making of Black Masculinity. Ann Arbor 2000.

Frosh, S./Phoenix A./Pattman R.: Young Masculinities: Understanding Boys in Contemporary Society. Basingstoke 2002.

Kimmel, M. S./ Hearn, J./Connell, R.W. (Ed.): Handbook of Studies on Men and Masculinities. Thousand Oaks 2005.

Lynch, K./Lodge, A.: Equality and Power in Schools: Redistribution, Recognition and Representation. London 2002.

Mac an Ghaill, M.: The Making of Men: Masculinities, Sexualities and Schooling. Buckingham 1994.

Martino, W./Pallotta-Chiarolli, M.: So What's a Boy? Addressing Issues of Masculinity and Schooling. Maidenhead 2003.

Morrell, R.: From Boys to Gentlemen: Settler Masculinity in Colonial Natal, 1880 – 1920. Pretoria 2001.

Poynting, S./Noble, G./Tabar, P.: Protest masculinity and Lebanese youth in western Sydney: An ethnographic study. In: Tomsen, S./ Donaldson, M. (Ed.): Male Trouble: Looking at Australian Masculinities. Melbourne 2003, S. 132 – 155.

Thorne, B.: Gender Play. New Brunswick 1993.

Tomsen, S./Donaldson, M. (Ed.): 2003. Male Trouble: Looking at Australian Masculinities. Melbourne 2003.

Zulehner, P. M./Volz, R.: 1998. Männer im Aufbruch: Wie Deutschlands Männer sich selbst und wie Frauen sie sehen. Ostfildern 1998.

R.W. Connell ist Professor an der Universität von Sydney. Er ist Autor und Co- Autor von insgesamt achtzehn Büchern, darunter die Titel: "Ruling Class Ruling Culture", "Making the Difference", "Gender and Power", "Schools and Social Justice", "Masculinities", "The Men and the Boys, and Gender". Er veröffentlichte Forschungsergebnisse in Zeitschriften der Soziologie, Bildung, Politikwissenschaften, Gender-Studien und anderen damit verbundenen Bereichen. In seinem gegenwärtigen Forschungsschwerpunkt arbeitet er im Rahmen der Sozialtheorien zur Veränderung von Männlichkeitskonstrukten, Neoliberalismus, Globalisierung und der Rolle von Intellektuellen.



Kristina Nauditt/Gerd Wermerskirch

Partizipative Methoden
'Zukunftswerkstätten in Nicaragua'

Abstract: This article informs about the use of future-workhops in Latin-America concerning Nicaragua.

Zusammenfassung: Der Beitrag informiert über den Einsatz von Zukunftswerkstätten in Lateinamerika am Beispiel Nicaragua.

Einleitung

Zukunftswerkstätten sind in den letzten 30 Jahren vor allem von dem verstorbenen Robert Jungk und von Norbert Mullert entwickelt worden. Sie bieten eine sozial-kreative Problemlösungsmethode Der Methode liegt der Demokratisierungsgedanke zugrunde, dass die Zukunftsplanung nicht elitären Gruppen und Regierungen überlassen werden darf, sondern an die Basis gehört. Die direkt Betroffenen sollen Visionen ihres Zusammenlebens und ihrer Zukunft entwickeln.

Grundlage des folgenden Artikels ist das dreijährige Engagement des Moderatorenteams ARGO in Nicaragua. Es war das erste und bisher einzige Team, das die Methode der Zukunftswerkstätten in Nicaragua angewendet hat.

Im Folgenden möchten wir der Frage nachgehen, inwieweit die Methode der Zukunftswerkstätten auch in Ländern der sogenannten Dritten Welt anwendbar ist.

Zur Beantwortung dieser Frage stellen wir zunächst die Entstehungsgeschichte unseres Engagements in Nicaragua dar. Es folgt eine Beschreibung der Einsatzgebiete der von uns moderierten Zukunftswerkstätten, um dann unsere Erfahrungen und die Grenzen zu analysieren, die wir mit dieser Methode in Nicaragua erlebt haben.

Die Methode der Zukunftswerkstätten

Grundsätzlich bestehen Zukunftswerkstätten neben einer Einführungs- und einer Auswertungsrunde aus drei Phasen, die den Arbeitsprozess grundlegend prägen: Kritik-, Utopie- und Realisierungsphase. Sie können zwischen drei Stunden und drei Tagen dauern und sind vielseitig einsetzbar. Anwendungsgebiete können Gemeinwesen, gemeinnützige Vereine, Organisationen oder auch Firmen sein. Die Methode wurde in den 60er und 70er Jahren entwickelt, um die Zukunftsplanung in die Hände aller zu legen und eine größtmögliche Beteiligung zu erreichen (vgl. Jungk/Müllert 1989; Kuhnt/Müllert 2000; Jungk 1973).

Wir haben rund 24 Zukunftswerkstätten, sieben Fortbildungen zur Moderation von Zukunftswerkstätten, zwei Open-Space-Prozesse und drei Interventionen mit Appreciative Inquiry, sowie einen Großauftrag mit 17 Zukunftswerkstätten für eine nicaraguanische Kinderhilfsorganisation in Nicaragua durchgeführt. Um unsere Angebotspalette zu professionalisieren haben wir außerdem ein Handbuch zur Durchführung von Zukunftswerkstätten herausgegeben (vgl. Nauditt/Urbina/Wermerskirch 2004)

Einsatzgebiete

Begonnen hat alles mit einer Zukunftswerkstatt in einem kleinen Armenviertel in Managua, der Hauptstadt Nicaraguas. Dort hatten wir das Ziel, einer Selbstorganisation des Viertels auf die Beine zu helfen. Es folgte ein großer Auftrag der Entwicklungshilfeorganisation IBIS Dänemark, um die Schwerpunktsetzung ihrer zukünftigen programmatischen Arbeit herauszufinden. Unsere Auftraggeber waren hauptsächlich internationale Organisationen der Entwicklungszusammenarbeit sowie nationale Organisationen in diversen sozialen Arbeitsfeldern. Die Zielgruppen der Zukunftswerkstätten waren sehr heterogen. Durchgeführt wurden Zukunftswerkstätten für fünf Arbeitsteams, fünf Organisationssysteme, vier Gemeinwesen, drei Selbstorganisationen, vier für Mitarbeiter/innen internationaler Organisationen und drei für Arbeitsgruppen von Vereinen oder Kirchen.

Die Themen unserer Zukunftswerkstätten waren sehr vom Planungsbedarf der Auftraggeber abhängig. Ein großes Thema der Organisationen in Nicaragua ist die Teamentwicklung, die in Anbetracht der nach wie vor sehr hierarchischen Strukturen eine große Herausforderung sind. Die Organisationsstrukturen sind oft mit der Planwirtschaft sowjetischen Typs vergleichbar und sind daher mit Grenzerfahrungen im Kontext von Anforderungen moderner Gesellschaften verbunden. Dazu gehört etwa die Frage, wie die immer größer werdende und sich schnell wandelnde Aufgabenvielfalt in immer kürzeren Zeiträumen zu bewältigen ist.

Thematische Schwerpunkte der Zukunftsstätten waren strategische Planung, Evaluation, Teamentwicklung, Vernetzung, Projektplanung und Erweiterung von Methodenkenntnissen.

Grenzen und Erfahrungen

Die Methode der Zukunftswerkstatt hat uns in Nicaragua auch Grenzen aufgezeigt, die wir in dieser Form nicht erwartet hatten, z.B. die Schwierigkeit zu träumen, wenn man es nie gelernt hat, sich die Zeit dazu zu nehmen oder Träume als Grundlage aller weiteren Lebensplanung zu sehen.

Die Utopiephase, die Reise in die Zukunft mit allen ihren Gestaltungsmöglichkeiten, auszuschmücken, eben zu träumen, bleibt erschreckend oft in der Realität hängen, in Bildern die aus dem Fernsehen bekannt sind. Als ob es ein unausgesprochenes Verbot gäbe, Fantasie zu entwickeln oder sie im nachhinein zu äußern. Auf dieses Phänomen stießen wir vor allem in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Am erschreckendsten war wohl die Erfahrung mit Kindern, deren mangelnde Kreativität uns fast handlungsunfähig werden ließ, als ob ihnen ihre Kreativität geraubt wurde, bevor sie sich überhaupt entfalten konnte. Woran das liegt? Ein Ausdruck der Armut ist der geringe Bildungsstand der Bevölkerung bei einer geschätzten Analphabetenquote von ca. 40%. Besonders stark betroffen ist die ländliche Bevölkerung, deren Zugang durch mangelnde schulische Infrastruktur und schlechte Zugänglichkeit stärker eingeschränkt wird, als dies bei der städtischen Bevölkerung der Fall ist. Denjenigen Kindern und Jugendlichen, die den Weg in die Schule schaffen, wird meist ein rein rezeptiver Unterricht geboten, der von schlechtausgebildeten Lehrern durchgeführt wird.

Neben dem Bildungsnotstand und der allgemeinen Armut fehlt auch eine Spielkultur. Kinder werden mitgenommen, laufen nebenher, aber es wird nicht gespielt. Spielen als pädagogisches Mittel zur Entwicklungsförderung kommt selten vor. Dieses muss in Nicaragua mit gedacht werden.

Die Kritikphase knüpft an den unmittelbaren Erfahrungskontext der Werkstattteilnehmer/innen an. Sie gelingt meistens und ist ausgiebig, unabhängig von den eingesetzten Techniken (Mind-Map, Kartenabfrage, etc.). Die Bildungskrise hat allerdings auch entscheidende Auswirkungen auf die Reflexionsfähigkeit.

Doch manchmal glückt es, die Teilnehmenden aus der Gegenwart zu reißen und mitzunehmen auf eine Traumreise. Es kommen wunderschöne Ideen, mit denen danach in kleinen Schritten die nahe Zukunft geplant werden kann. Und das, obwohl Planung im Alltagsleben relativ unbekannt ist. Erstaunlich ist, wie begeistert einige die Idee aufnehmen, ihr Leben, ihren Erfolg, ihre Arbeit planen zu können. In anderen Zukunftswerkstätten machten wir hingegen die Erfahrung, dass die Utopiephase so motivierend wirkte und der Seele derart schmeichelte, dass die Teilnehmenden sich quasi verweigerten, in die folgende Realitätsphase einzusteigen, ihre Träume und Phantasien auf den Boden zu holen und ihre Realisierung voranzutreiben. Die Umsetzung ist sehr viel schwieriger als wir das aus dem deutschen Kontext kennen.

Dabei besteht aus einem deutschem Blick immer wieder die Gefahr, die Teilnehmenden zu überfordern. Vieles, was uns als selbstverständlich erscheint, wie z.B. das Planen, das Umsetzen, das Träumen können, benötigt sehr viel mehr Erklärungen, Motivation und Beispiele als wir es gewohnt sind.

Einer der Gründe für diese immer wieder auftretenden Schwierigkeiten liegt unseres Erachtens in der immer noch sehr hierarchisch strukturierten Gesellschaft. Diese Hierarchie bedingt eine passive Arbeitshaltung, quasi ein Denk- und somit Kreativitätsverbot. Die Methode der Zukunftswerkstatt, aber auch die anderen uns bekannten Großgruppeninterventionen, rütteln dermaßen an diesen althergebrachten Strukturen, dass nicht nur eine Offenheit der Leitungsebenen von Nöten ist, sondern vielmehr bringt sie eine Verunsicherung jedes Einzelnen mit sich, die immer wieder erstaunliche Nebeneffekte erzeugt. Menschen, die plötzlich ihr persönliches Potential wiederentdecken, sich wieder oder zum ersten Mal als Akteur empfinden und daraus teilweise revolutionäre Schlüsse ziehen. Solche Nebeneffekte waren z.B. bei einer Gruppe Auszubildender die Forderung, nach einem neuen Leiter ihrer Ausbildungseinheit Ausschau zu halten. Oder der Entschluss einzelner Teilnehmer sich neu zu orientieren, eine neue Arbeitsstelle zu suchen, Hierarchie nicht als etwas gegebenes, unverrückbares anzuerkennen, sondern auch als Verhinderung von Veränderungsprozessen. Eine junge Frau bemerkte, dass sie sich durch die Teilnahme an der Ausbildung und an den Werkstätten, jetzt generell mehr zutraut, öfters auch in der Öffentlichkeit ihrer Organisation ihre Meinung sagt und selbstbewusster mit Menschen umgehen kann, die die Organisation aufsuchen. Die Organisation reagiert darauf positiv, indem sie ihr mehr Verantwortung zutraut und übergibt. Die Organisationen, die im Kontext einer länger währenden Kooperation z.B. mit dem DED diese demokratischen Impulse von Zukunftswerkstätten und begleitendem Coaching aufgenommen haben, gewannen an Selbstvertrauen, um mit größeren Aufgaben fertig werden zu können. Sie arbeiten intensiver als Team und erzielen dabei erstaunliche Wachstumsprozesse. Der Umsatz zweier Umweltorganisationen in El Viejo stieg innerhalb von zwei Jahren von 30.000 US-Dollar auf ca. 150.000 US-Dollar. Positiv gelingt jetzt in Teamsitzungen die schnellere Integration neuer Mitarbeiter/innen. Die Informationsflüsse sind schneller, der Teamgeist ist stärker, die Organisation ist insgesamt besser aufgestellt. Dies sind Ergebnisse eines partizipativen Prozesses, die sich in Kurzinterventionen nur schwer evaluieren lassen. Selten bekommen Moderatoren von Zukunftswerkstätten die Möglichkeit, intensiv einen durch die Werkstatt initiierten Prozess weiter begleiten zu dürfen. Die DED-Kooperation in El Viejo bot diesen Rahmen. Ein gesichertes Zwischenresultat ist die unglaubliche Beschleunigung von Prozessen. Die durch die, und in der Zukunftswerkstatt entwickelten gemeinsamen Visionen haben sich als tragend erwiesen. Eine Evaluation nach zwei Jahren hat gezeigt, dass durch die Zukunftswerkstatt der Teamgeist gestärkt wurde. Schuldzuweisungen oder Phänomene, wie z.B. aus Bequemlichkeit eigene Verantwortung auf Dritte zu projizieren, haben abgenommen. Zukunftswerkstätten tragen in diesem Sinne zur Verantwortungsübernahme bei. Die Eröffnung eines dialogisch-demokratischen Raumes wirkt in der Nachfolge auf die Organisationskultur. Mitarbeiter/innen verstehen den Kontext von Entscheidungen und ziehen an einem Strang. Sie nehmen ihre Vorgesetzten allerdings auch in die Pflicht, Auskunft über den Stand der Projekte zu geben. Zukunftswerkstätten tragen dazu bei, reziproke Arbeitsbeziehungen im Organisationskontext zu schaffen.

In der Arbeit mit der Methode Zukunftswerkstatt und ihrem grundsätzlich partizipativen Charakter entblößt man sehr schnell unproduktive, blockierende Strukturen. In einer staatlichen Organisation, die sehr vom politischen Umfeld geprägt ist, wurde deutlich, dass Veränderungsprozesse von der Basis her nicht gewünscht sind. Die Ergebnisse wurden vom Management teils bewusst, teils unbewusst schlichtweg sabotiert. Wichtig ist es also, dass der „Spirit“ einer Organisation zur Basisidee von Zukunftswerkstätten passt oder aber

die durch die Zukunftswerkstatt ausgelösten Prozesse von den Entscheidungsträgern gewünscht sind.

Moderation

Zukunftswerkstätten bedürfen, gerade wegen ihres großen Impetus, vor allem einer guten Moderation. Das Vertrauen in die Gruppe, die neutrale Haltung, die Motivation des Moderators sind notwendige Bedingungen, die hier wie dort für den Erfolg der Arbeit ausschlaggebend sind. Erstaunlich ist, dass die Haltung, alle Beiträge ernst zu nehmen und als persönliche Meinung unkritisiert stehen zu lassen, ohne sie zu diskutieren und zu hinterfragen, überall Vertrauen schafft, über alle kulturellen Unterschiede und auch Grenzen hinweg. Eine unserer daraus gewonnenen Lehren ist, dass die oft beschworenen kulturellen Unterschiede vieles erklären mögen, aber auch Entwicklungsprozesse behindern. Denn mit der Haltung, die die Methode Zukunftswerkstatt und auch die anderen Großgruppeninterventionen dem Moderator abverlangen, ist eine Kommunikationsebene erreicht, die auf Respekt, Interesse und Offenheit beruht, die man in Nicaragua genauso versteht wie in Europa.

In Nicaragua sind diese Dialogmethoden besonders geeignet, weil sie hier auf eine lebendige Kommunikationskultur stoßen. Diese kann unterstützend genutzt werden, um traditionelle Veränderungsdesigns mit oft langwierigen Diagnosen, die dann zu lang und umfangreich sind, als dass sie wirksam wahrgenommen würden, zu vermeiden.

Der Moderation kommt hier eine Schlüsselaufgabe zu, vertrauensvoll durch die Interventionsmethode zu führen und Räume zur Selbstorganisation zu öffnen und zu sichern.

Ein positives Beispiel war die erste Durchführung einer Open-Space-Konferenz in einer internationalen Organisation in Nicaragua mit ihren fast 45 nicaraguanischen Kooperationspartnern. Der Mut, diese radikalste und demokratischste Methode zu wählen, wurde während der Konferenz belohnt. In Nicaragua gibt es tendenziell ein anderes Verständnis von Zeit als in Deutschland. Es stellt eine Schwierigkeit dar, dass Terminabsprachen häufig nicht eingehalten werden. In der Vorbereitung des Open-Space kamen daher Zweifel auf, ob eine so freie Methode, die auf Selbstverantwortlichkeit beruht, nicht zu einem Zerfall der Konferenz führen würde. Die Erfahrung war einmalig. Die Arbeitsgruppen begannen ohne Aufforderung oder Zeithinweis, meist fünf Minuten früher als geplant, selbstorganisiert zu arbeiten. Die Veränderung des Rahmens lässt das Beste im Menschen hervortreten und der Rahmen muss von der Moderation gesichert werden. Das Gleiche gilt auch für Zukunftswerkstätten: Vertraue der Gruppe und dem Prozess. Wenn die Gruppe sich anders verhält als von der Moderation erwartet, wird sie schon ihre Gründe haben. Das Verhalten der Gruppe sollte berücksichtigt und das Ablaufdesign unmittelbar daran orientiert werden.

Doch egal wie professionell die Moderation auch sein mag; die manchmal von Auftraggebern erwarteten Wunder, insbesondere in der Entwicklungszusammenarbeit, können dadurch nicht geleistet werden.

Die Methoden bieten ein kreatives Entwicklungspotential, öffnen manchmal auch neue Perspektiven, aber in einem oder zwei Tagen lässt sich nicht zaubern. Es kann immer nur ein Anstoß sein, ein kurzer Moment in dem die Blickrichtung geändert wird, mehr nicht. Aber auch nicht weniger, denn eine Perspektivänderung kann, wenn alle Beteiligten, vor allem die Entscheidungsebene, dazu bereit sind, als Ausgangspunkt für Veränderungsprozesse dienen.

Resümee

Ziel des Equipo ARGO war und ist es, internationalen und nationalen, die Entwicklung des Landes unterstützenden Organisationen, Großgruppeninterventionen und Zukunftswerkstätten anzubieten, sowohl für ihre interne Organisationsentwicklung, als auch für ihre Zielgruppen. Generell kann man sagen, dass die Methode Zukunftswerkstatt nach unserer Erfahrung auch in Nicaragua gut anwendbar ist, dass sie ein wirksames Hilfsmittel ist, um gemeinsam und partizipativ Zukunft zu planen und zu gestalten. Aber gleichzeitig ist sie kein Allheilmittel, dass aus der Misere führt und von heute auf morgen notwendige Veränderungen bringt. Sie setzt Impulse, regt zum Nachdenken an und auch zum Träumen und hilft, eine gemeinsame Vision zu entwickeln.

Daher liegt methodisch mit Zukunftswerkstätten hier für uns auch der Ansatzpunkt in der Entwicklungspolitik, um Veränderungsprozesse einzuleiten: kreative, fantasieanregende Arbeit mit Menschen, vor allem mit Kindern, spielen, träumen, vorlesen etc. Kinder- und Jugendarbeit sollte deshalb zu einem Schwerpunktthema der Entwicklungszusammenarbeit werden.

In der Quintessenz bedeutet die Anwendung von Zukunftswerkstätten die Antizipation einer Utopie vom friedlichen Miteinander und sei es auch nur für Stunden, einen Tag oder drei Tage. Zukunftswerkstätten zeigen den Teilnehmenden, dass Demokratie erstens möglich und zweitens effektiv sein kann.

Literatur

Jungk, Robert/Müllert, Norbert R.: Zukunftswerkstätten. Mit Phantasie gegen Routine und Resignation. München 1989.

Kuhnt, Beate/Müllert, Norbert R.: Moderationsfibel Zukunftswerkstätten verstehen, anleiten, einsetzen. Das Praxisbuch zur Sozialen Problemlösungsmethode Zukunftswerkstatt. Münster 2000.

Jungk, Robert: Erfahrungen mit Zukunftswerkstätten. In: Analysen und Prognosen, (1973)1, S.14 – 19.

Nauditt, Kristina/Urbina, Margarita/Wermerskirch, Gerd: ¿Cómo facilitar Talleres del Futuro? Un manual para moderar Talleres del Futuro en Nicaragua. Managua 2004.

Nauditt, Kristina/Wermerskirch, Gerd: Entwicklungshilfe per Konferenz. Großgruppenmethoden in Nicaragua. In: ManagerSeminare, (2006)95, S. 38 – 42.

Kristina Nauditt, Jg. 1966, Diplom-Politologin, Kulturmanagerin und Friedensfachkraft, in der Vorbereitung zur Selbständigkeit als Trainerin, Moderatorin und Organisationsberaterin mit den Arbeitsschwerpunkten Großgruppeninterventionen, Interkulturelle Trainings und Prozessbegleitung in Deutschland.

Gerd Wermerskirch, Jg. 1965, Politologe, Projektmanagementfachmann, Facilitator von Großgruppeninterventionen und Zukunftswerkstätten, Organisations- und Managementberatung, Trainer und Prozessbegleiter; derzeitiger Arbeitsschwerpunkt: strategische Planung und Beratung. Er war von 2003 bis 2005 für den DED in El Viejo, Nicaragua tätig.

Info zur Arbeit von ARGO: www.argo-team.de

CAHRV – Coordination Action on Human Rights Violations

Im Rahmen des sechsten Forschungsrahmenprogramms der EU fand sich ein Netzwerk zusammen, das die Forschung über Menschenrechtsverletzungen integrieren und sich zugleich auf das Thema der alltäglichen Übergriffe fokussieren will. Das Projekt 'Coordination Action on Human Rights Violations (CAHRV)' will einen Dialog über die Forschungsansätze und Befunde im Feld interpersoneller Gewalt herstellen und dabei die Spaltungen überbrücken, die sich auf unterschiedliche Betroffenheit nach Geschlecht, Alter, Generation und sozialer Lage berufen haben.

Das Europäische Forschungsnetzwerk wurde 2003 gegründet. Es ging aus dem EU-Projekt ‚European Network on Conflict, Gender and Violence' seit 1996 hervor. Mitglieder sind 22 Universitäten und Forschungsinstitute, 95 Forscherinnen und Forscher aus 24 Ländern, 22 davon in Europa, Israel und den USA. Das Netzwerk ist offen für weitere interessierte ForscherInnen oder Institutionen. Gefördert werden innerhalb des sechsten Rahmenprogramms der EU-Forschungsförderung seit Mai 2004 Aktivitäten im Bereich 'Human Rights and Conflicts' (Laufzeit: bis 2007).

In vier Unternetzwerken wird die Zusammenarbeit in den Bereichen Prävalenz, Folgen für Opfer, Ursachen der Täterschaft, Interventionsstrategien und deren Evaluation sowie zukunftsorientierter Prävention aufgebaut. Der Verbund wird Forschungsergebnisse zu Opfer-Sein und Täterschaft von Frauen und Männern verknüpfen, und das Vorkommen unmittelbarer Übergriffe und Verletzungen vor dem Hintergrund der sozialen, rechtlichen und politischen Rahmenbedingungen betrachten.

Im Zuge der Integration verschiedener Forschungsbereiche und paralleler Diskurse gewinnt eine spezifisch europäische Sichtweise an Profil, die eine Auseinandersetzung mit den dominanten Modellen der US-amerikanischen Forschung erlaubt. Während die nordamerikanische Forschungsentwicklung z.B. schon früh von Zahlen über das Vorkommen von Gewalt in Familien geprägt wurde, hat die europäische Betrachtung zunächst der gesellschaftlichen Wahrnehmung und der praktischen Intervention Raum gelassen, die mit qualitativen Studien und Evaluationsforschung begleitet wurden. Hierfür sind unterschiedliche Traditionen sowohl in der Forschung als auch im Umgang mit sozialen Problemen verantwortlich (vgl. Hagemann-White 2001). In Europa hatte zudem die feministische Sichtweise sowohl die Debatte eröffnet als auch den Rahmen für weitere Forschung gesetzt: Häusliche und sexuelle Gewalt gelten als geschlechtsbezogen und ohne Bezug auf das Geschlecht nicht adäquat zu untersuchen. In den USA hingegen hält ein Streit zwischen der familienzentrierten Betrachtung und der geschlechtsbezogenen Sichtweise an.

Heute liegen Forschungsergebnisse über Interventionsstrategien und die Umsetzung rechtlicher Bestimmungen und spezifischer Programme vor. Noch wissen wir aber zu wenige



Treffen der CAHRV-Arbeitsgruppe „Adressing gender-based human rights" zur Vorbereitung einer Tagung in Budapest im Jahre 2006 (Untere Reihe, ganz rechts: Carol Hagemann-White; Foto: Autorin)

darüber, welche Maßnahmen effektiv gewesen sind und welche Beispiele guter Praxis auf andere Länder übertragbar sein könnten.

Integrationsbedarf ist quer zu den Handlungsfeldern feststellbar. So besteht eine ausgeprägte Korrelation zwischen Kindesmisshandlung durch den Vater oder Partner der Mutter und Misshandlung der Frau durch den Mann. Zudem erleben Kinder, auch wenn sie selbst nicht geschlagen werden, in den meisten Fällen Gewalt gegen die Mutter mit. Eine Fokussierung auf die Gewalt gegen die Frau kann dazu führen, dass die Kinder nicht genügend wahrgenommen werden. Die Fokussierung auf Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in der Kinder- und Jugendhilfe kann wiederum vorliegende Gewalt gegen die Mutter ausblenden (vgl. Kelly/Mullender 2000).

Im grenzüberschreitenden Austausch wird erkennbar, dass es eine Vielfalt möglicher Interventionsorte gibt. Länder, in denen es weniger problemzentrierte Projekte gibt, nutzen das Gesundheitswesen z.B. weitaus intensiver als Weg, von Gewalt Betroffene zu erreichen und ihnen zu helfen.

Eine integrierte Perspektive ist keineswegs einfach herzustellen. Engagierte Projekte und soziale Bewegungen konzentrieren sich meist auf ein veränderungswürdiges Problemfeld. Sie grenzen sich von Institutionen und Gruppen ab, die 'ihr' Problem zu wenig beachtet oder mit Unkenntnis und ohne Verständnis behandelt haben. Dadurch entstehen Misstrauen, Konkurrenz um öffentliche Anerkennung und Ressourcen und politisch-ideologische Grabenkämpfe, die auf die Forschung über-greifen. Gerade bei emotional hoch aufgeladenen Themen wie Gewalt und Menschenrechtsverletzungen ist es kaum leistbar, sich gleichermaßen auf alle Formen der Betroffenheit einzulassen, die Identifizierung mit der besonders fokussierten Gruppe – ob Opfer oder als hilfsbedürftig angesehene Täter – rückt in den Vordergrund. Ein fruchtbarer Dialog mit denen, die einen anderen Fokus gelegt haben, kann leicht scheitern.

Hier bietet jener Austausch auf der europäischen Ebene eine besondere Chance zu entspannter Kooperation: Die Beteiligten befinden sich hier im transnationalen Rahmen nicht mehr im unmittelbaren Wettkampf um Ressourcen und Geltungsansprüche, der innerhalb eines jeden Landes eine multiperspektivische Betrachtung erschwert. In multinationaler und – disziplinärer Zusammenarbeit können theoretische und empirische Grundlagen für Politik und Praxis allmählich zu einer gemeinsamen Grundlage verwoben und bisher parallel verlaufende Forschungsdiskurse integriert werden. In diesem Sinne werden eine systematische Ausweitung des Netzwerkes und die Vernetzung zu weiteren interessierten Forscherinnen und Forschern angestrebt.

Carol Hagemann-White/Sabine Bohne

Literatur (Auswahl)

Hagemann-White, Carol: Gewalt gegen Frauen: ein Überblick deutschsprachiger Forschung. In: Journal für Konflikt- und Gewaltforschung 3(2001)2, S. 23 – 44.

Kavemann, Barbara/Beate Leopold/Gesa Schirrmacher/Carol Hagemann-White: Modelle der Kooperation gegen häusliche Gewalt. Stuttgart 2001.

Kelly, Liz/Audrey Mullender: Complexities and Contradiction: Living with Domestic Violence and the UN Convention on Children's Rights. In: The International Journal of Children's Rights 8 (2000), S. 229 – 241.

Kontakt zu CAHRV: Prof. Dr. Carol Hagemann-White und Dipl. päd. Sabine Bohne, Fachbereich Erziehungs- und Kulturwissenschaften Universität Osnabrück, 49069 Osnabrück, sbohne@uni-osnabrueck.de, www.cahrv.uni-osnabrueck.de

Die Koordination wird unterstützt von der Universität Goteburg.

Kontakt zum EU-Projekt 'European Network on Conflict, Gender and Violence': rklein@maine.edu

Aktuelle Prävalenzstudien und Evaluationsforschung in der Bundesrepublik: www.bmfsfj.de-Forschungsnetz-Forschungsberichte

.

Carolin Rotter

Kurs auf eine nachhaltige Entwicklung – Lernen für eine zukunftsfähige Welt

Anmerkungen zum Diskussionsbeitrag des VENRO zur UN-Dekade 'Bildung für eine nachhaltige Entwicklung 2005 – 2014'

Die Jahre 2005 bis 2014 wurden von der 57. Generalversammlung der Vereinten Nationen zur Weltdekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung" erklärt. Mit dieser Deklaration trägt die Staatengemeinschaft der Bedeutung von Bildung als Schlüssel für eine Gestaltung des Globalisierungsprozesses Rechnung. Zur Bündelung der deutschen Aktivitäten hat das deutsche Nationalkomitee zum Auftakt der Dekade einen Nationalen Aktionsplan vorgelegt. Vor diesem Hintergrund dient das Arbeitspapier des Verbands Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen (VENRO) ‚Kurs auf eine nachhaltige Entwicklung – Lernen für eine zukunftsfähige Entwicklung' einer Standortbestimmung der entwicklungspolitischen Nichtregierungsorganisationen im Hinblick auf die anstehenden Aufgaben im Rahmen der UN-Dekade. Es sollen darin sowohl „konzeptionelle Eckdaten" als auch „Schwerpunkte der Beiträge umrissen werden, die VENRO und seine Mitgliedsorganisationen im Verlaufe der Dekade in die Umsetzung und in die Weiterentwicklung des deutschen Aktionsprogramms einbringen möchten" (S. 3).

Das Arbeitspapier besteht aus fünf Kapiteln. Im ersten Kapitel rekapitulieren die beiden Verfasser, Klaus Seitz und Jörg-Robert Schreiber, die Ziele der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung" sowie Ansätze zur Umsetzung der Dekade in Deutschland. Sie betonen dabei, dass VENRO die Ziele des Nationalen Aktionsplans aktiv unterstütze.

Das Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung von VENRO, „das die Dimensionen der sozialen Gerechtigkeit, der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit, der demokratischen Politikgestaltung und des ökologischen Gleichgewichts gleichermaßen umfasst" (S. 1), wird in Kapitel 2 skizziert. Auf internationaler Ebene werde zunehmend deutlich, dass nachhaltige Entwicklung einen komplexen, mehrdimensionalen und auch konfliktreichen Prozess darstelle, der nicht auf Umweltbildung reduziert werden dürfe. In Deutschland seien die Nachhaltigkeitsdiskussionen hingegen durch eine Reduktion auf die Umweltverträglichkeit wirtschaftlichen Wachstums und wirtschaftlicher Entwicklungen gekennzeichnet. Diese Sichtweise greife jedoch zu kurz und werde der Komplexität des Leitbildes nicht gerecht. VENRO bemüht sich daher um eine Erweiterung der Nachhaltigkeitsdiskussion über Umweltbildung hinaus. Gefordert wird in dem Arbeitspapier die Berücksichtigung menschenrechtlicher, friedenspädagogischer, kultureller, ökonomischer, sozialer, (bildungs-)politischer neben ökologischen Themen.

Im Mittelpunkt des dritten Kapitels stehen die erforderlichen Kompetenzen für eine nachhaltige Entwicklung. Denn unverzichtbar sei die Verankerung des Nachhaltigkeitskonzepts in allen gesellschaftlichen Bereichen. Dies erfordere allerdings das Engagement aller Bürger und Bürgerinnen sowie die Mitwirkung zivilgesellschaftlicher Akteure. Nachhaltigkeit setze damit Empowerment voraus. Einerseits bedürfe es hierfür entsprechender institutioneller Strukturen, die das zivilgesellschaftliche Engagement fördern und stärken; andererseits seien auch gewisse Kompetenzen bei den Bürgern und Bürgerinnen notwendig. Dem Bildungswesen komme daher die Aufgabe zu, die Lernenden „für ein verantwortungsvolles Handeln im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung zu qualifizieren" (S. 9). Bildung als Empowerment beinhalte vor diesem Hintergrund vor allem Bildung zur Transformation – zur Veränderung individueller Einstellungen und Verhaltensweisen, aber auch zur Veränderung struktureller und institutioneller Gegebenheiten. Bildung für nachhaltige Entwicklung sei damit auf eine gesellschaftsverändernde Praxis bezogen und müsse individuelle Möglichkeiten für alltägliches Handeln aufzeigen. Das bedeute, dass vor allem benachteiligte und bildungsferne Bevölkerungsgruppen sowohl in den Industrie- als auch in den Entwicklungsländern gefördert werden müssen, damit auch diese ihre Interesse zum Ausdruck bringen können.

Im vierten Kapitel wird der Beitrag des Globalen Lernens zu einer Bildung für nachhaltige Entwicklung dargestellt, da die entwicklungspolitischen Nichtregierungsorganisationen, die in VENRO zusammengeschlossen sind, ihre Aktivitäten dem Globalen Lernen zuordnen. Dies wird damit begründet, dass Globales Lernen von den mit der Globalisierung verbundenen weltweiten Herausforderungen für individuelle Bildungs- und Lernprozesse ausgeht und auf die Qualifizierung der Lernenden für ein Handeln und Denken in globalen Zusammenhängen abzielt. Globales Lernen wird dabei als Weiterentwicklung der entwicklungspolitischen Bildung verstanden.

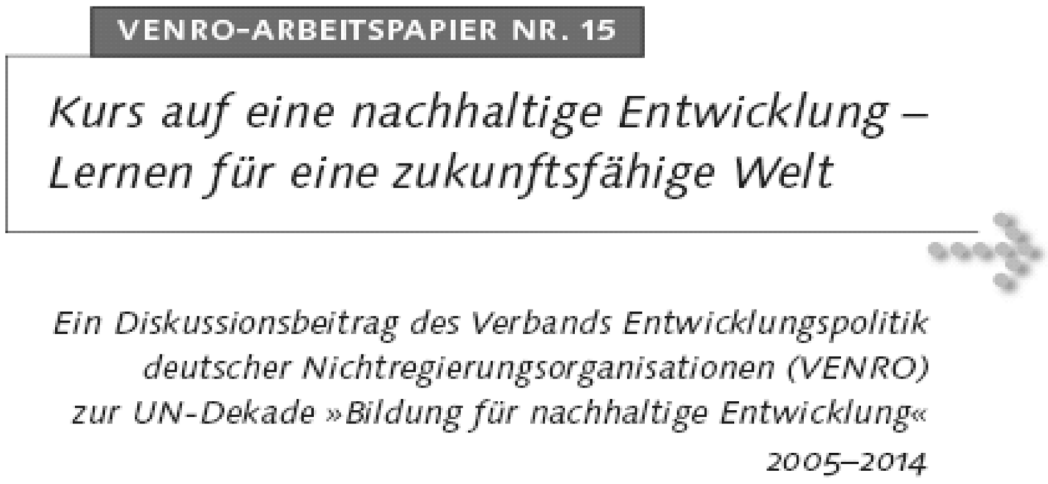
Im letzten Kapitel werden Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Dekade in Deutschland gegeben. Das Engagement von VENRO sei vor allem von den Zielen geleitet, das Leitbild einer global zukunftsfähigen Entwicklung im deutschen Bildungswesen zu verankern, die globale und entwicklungspolitische Dimension einer Bildung für nachhaltige Entwicklung deutlicher zu akzentuieren sowie die Partizipationsmöglichkeiten der zivilgesellschaftlichen Organisationen bei der praktischen Umsetzung der Dekade zu stärken (S. 17). Gefordert wird – als Ergänzung zu den bereits bestehenden Arbeitsgruppen beim Runden Tisch der 'Allianz der Nachhaltigkeit' – die Einrichtung von Arbeitsgruppen, die sich speziell mit dem Beitrag Globalen Lernens zur Bildung für nachhaltige Entwicklung beschäftigen.

Mit Blick auf die Ziele des Nationalen Aktionsplans werden zum Abschluss vier Maßnahmen genannt: 1) Milleniums-Entwicklungsziele: Weltweit gegen Armut – Bildung nimmt Kurs auf 2015; 2) Globales Lernen: Globalisierung gerecht gestalten; 3) Zivilgesellschaft als Partner der Schule; 4) Nord-Süd-Partnerschaften.

Mit dem Arbeitspapier gelingt es den beiden Autoren die Nachhaltigkeitsdiskussion sowohl auf thematischer Ebene zu erweitern als auch auf neue Lernfelder auszudehnen. Wie von den Autoren zu Recht herausgestellt wird, bedeutet Bildung für nachhaltige Entwicklung in den meisten Fällen Umweltbildung in Form von schulischen Projektwochen oder Arbeitsgruppen zum Thema „Umwelt". Diese Verkürzung zeigt sich u.a. in dem BLK-Programm „21 – Bildung für eine nachhaltige Entwicklung" und seinem Folgeprojekt „Transfer-21". In den konzipierten und im Internet für jedermann zugänglichen Werkstattmaterialien dominieren ökologische Themen wie „Flussrenaturierung am Beispiel der Isar", „Projekt Bachpatenschaft" oder Nachhaltigkeit im Umgang mit der Ressource Wald", um nur einige von vielen Unterrichtsbeispielen zur Illustration anzuführen. In dem vorliegenden Arbeitspapier dagegen wird dieser thematische Horizont unter Einbezug zahlreicher anderer Themen erweitert; ökologische Themen dominieren nicht. Bildung für nachhaltige Entwicklung beinhaltet hier vielmehr eine globale und entwicklungspolitische Dimension, die Menschenrechte, Geschlechtergerechtigkeit, Bildung für alle, Armut, Kinderrechte, Gesundheit/HIV/Aids sowie die Beschäftigung mit Entscheidungen auf Weltebene wie zum Beispiel die GATS-Verhandlungen etc. gleichermaßen umschließt. Dieses Verständnis von Nachhaltigkeit erinnert stark an das von der UNESCO im Lernprogramm ‚Teaching and Learning for a Sustainable Future' vertretene Nachhaltigkeitskonzept, das sich auf die vier Dimensionen: sozial, ökologisch, ökonomisch und politisch erstreckt und sich in der Vielfalt der interdisziplinären Themen zeigt.

Als neue Lernfelder werden in dem Arbeitspapier neben der schulischen Bildung ausdrücklich außerschulische Lehr- und Lernprozesse in die Nachhaltigkeitsdiskussion miteinbezogen. Bildung für nachhaltige Entwicklung dürfe nicht auf den Schulbereich beschränkt werden. Als Ergänzung zu dem BLK-Programm „Transfer-21" werden zusätzliche Förderprogramme für außerschulische Träger und für Maßnahmen der außerschulischen Bildung gefordert. Dazu gehören auch pädagogische Fortbildungsangebote für Referenten und Referentinnen aus zivilgesellschaftlichen Initiativen und aus der Wirtschaft (S. 19). Im Zusammenhang mit der ersten Maßnahme „Milleniums-Entwicklungsziele: Weltweit gegen Armut – Bildung nimmt Kurs auf 2015" werden „niedrigschwellige Bildungsangebote für den Schul- wie für den Freizeitbereich" (S. 18) als unbedingt erforderlich erachtet. Damit gehen die Vorstellungen von VENRO in Bezug auf eine Bildung für nachhaltige Entwicklung sowohl in thematischer Hinsicht als auch in der Adressatenorientierung über ein „naturkundliches Schulweiher-Projekt" (S. 14) weit hinaus.

Angesichts dieser zu begrüßenden Erweiterung der Nachhaltigkeitsdiskussion ist die im selben Atemzug vollzogene Einschränkung mit Blick auf eine Verankerung im schulischen Lehrplan nicht nachzuvollziehen. Statt Bildung für nachhaltige Entwicklung zuallererst als „Querschnittsthema" (Adick 2002:406) zu definieren, fordern Seitz und Schreiber – trotz der



von ihnen dargelegten Vielfalt der Lernfelder und Themen – eine stärkere Verankerung einer Bildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland im Bereich der politischen Bildung und im Unterrichtsfach Politik. Begründet wird dies mit dem Argument, dass Nachhaltigkeit ein gesellschaftliches Projekt sei, das, da es auf politische Partizipation und Handlungsfähigkeit aller Bürgerinnen und Bürger setze, als Aufgabe einer politischen Bildung begriffen werden müsse. Angesichts der wachsenden Komplexität politischer Konstellationen und einer globalen Vernetzung könne eine politische Partizipation nicht mehr ausschließlich im staatsbürgerlichen Rahmen stattfinden, sondern erfordere einen globalen Horizont. Vor diesem Hintergrund biete die Dekade eine Chance zur Neuorientierung der politischen Bildung. Im Anschluss an diese Ausführungen zur Festschreibung einer Bildung für nachhaltige Entwicklung im Curriculum des Fachs Politik fordern die beiden Verfasser des Arbeitspapiers einen stärkeren Einbezug der Menschenrechte, der Perspektive der internationalen Gerechtigkeit sowie die Notwendigkeit der interkulturellen Verständigung in den Nationalen Aktionsplan. Ist der Stärkung von Bildung für nachhaltige Entwicklung als politikdidaktisches Konzept und einer damit verbundenen Neuorientierung der politischen Bildung grundsätzlich zuzustimmen, stellt sich jedoch in diesem Zusammenhang die Frage, warum Bildung für nachhaltige Entwicklung angesichts dieser Themen nicht als fächerübergreifender Unterrichtsgegenstand bzw. Globales Lernen als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip verstanden wird, das sich für das Fach Politik, aber auch für Fächer wie beispielsweise Erdkunde, Religion, Geschichte, Biologie und Pädagogik anbietet und diese bereichern würde. Festzuhalten bleibt also: Trotz einer thematischen Erweiterung der Nachhaltigkeitsdiskussion in dem Arbeitspapier findet eine Eingrenzung mit Blick auf die Verankerung im schulischen Politikunterricht statt.

Diskussionsbedürftig ist auch die fehlende inhaltliche Schärfe des Diskussionsbeitrages. Angesichts der Vielfalt der Themenfelder einer Bildung für nachhaltige Entwicklung wird auf die Gefahr der ‚Überfrachtung' (S. 6) und ‚Verwässerung' (S. 14) des Nachhaltigkeitskonzeptes hingewiesen, so dass das Leitbild zu einer „nichtssagenden Leerformel" (S. 6) verkommen könne. Doch dieser Gefahr können sich auch die Verfasser des VENRO-Arbeitspapiers nicht vollständig entziehen, da hier ebenfalls die Programmatik im Vordergrund steht; das Entwickeln und Aufzeigen konkreter Maßnahmen kommt hingegen deutlich zu kurz. Die formulierten Ziele und Forderungen (Bildung für alle, interkulturelle Verständigung, Bekämpfen von Armut etc.) sind auf diesem Abstraktionsniveau von universeller und übergeordneter Gültigkeit, denen niemand schlechterdings widersprechen würde. Bei dem Aufzeigen möglicher bzw. bereits durchgeführter Maßnahmen, um dem Erreichen dieser Ziele näher zu kommen, bleibt das Arbeitspapier in den meisten Fällen inhaltlich unscharf und unvollständig und geht über die programmatische Ebene nicht hinaus. Zur Veranschaulichung sei dies anhand einiger Beispiele näher erläutert. So wird die Notwendigkeit einer individuellen und kollektiven Friedensfähigkeit (S. 16) niemand bezweifeln, doch drängen sich bei einer genaueren Betrachtung mehrere Fragen auf: Was heißt individuelle und kollektive Friedensfähigkeit? Welche Kompetenzen sind dafür erforderlich? Mit Hilfe welcher Maßnahmen ist diese individuelle und kollektive Friedensfähigkeit zu fördern?

Auch die vier zum Abschluss des Arbeitspapiers aufgeführten Maßnahmen haben diesen Namen zum Teil nicht wirklich verdient. So werden unter der Maßnahme 1 (s.o.) die Milleniums-Entwicklungsziele aufgegriffen und deren Dringlichkeit unterstützt. Zur Verwirklichung dieser Ziele wird gefordert, insbesondere benachteiligte Bevölkerungsgruppen durch Bildungsangebote für den Schul- (Haupt-, Sonder- und Berufsschulen) und den Freizeitbereich einzubinden. Doch wie sollen diese Bildungsangebote praktisch aussehen? Wie sollen sie finanziert werden? Etwas konkreter wird das Engagement von VENRO mit Blick auf die vierte Maßnahme „Nord-Süd-Partnerschaften", wenn dort die Beteiligung mit anderen Akteuren am Aufbau eines internetgestützten Kommunikationsnetzes und die Bereitstellung von Unterrichtsmaterialien zur Förderung des Süd-Nord-Austauschs und zum Aufbau von Schul- und Lernpartnerschaften genannt werden.

Durch den wiederholten Gebrauch appellativer Begriffe wie „kollektive[r] Lernprozess" (S. 19), „gesellschaftsverändernde Praxis" (ebd.), „nachhaltige und global partnerschaftliche Entwicklung" (ebd.), „weltbürgerliche Verantwortung" (S. 15) etc. nehmen sich die beiden Verfasser die Chance, ein Arbeitspapier vorzulegen, das die Nachhaltigkeitsdiskussion ‚nachhaltig' bereichert und „Eckdaten" (S. 3) liefert, die anderen Organisationen als Anregung oder gar Orientierung dienen können.

Trotz dieser Kritikpunkte darf nicht vergessen werden, dass Bildung für nachhaltige Entwicklung engagierter Akteure bedarf, die sich für ihre Umsetzung in schulischen und außerschulischen Lehr-Lernprozessen einsetzen und die als ‚Sprachrohre' des Nachhaltigkeitskonzeptes die Diskussionen in der Öffentlichkeit vorantreiben wollen. Darin ist das Verdienst des VENRO-Arbeitspapiers zu sehen.

Literatur

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

BLK-Programm „21" – Bildung für nachhaltige Entwicklung: Exposés von 56 Werkstattmaterialien. Berlin o.J. (abzurufen unter: http://www.transfer-21.de).

Seitz, K./Schreiber, J.-R.: Kurs auf eine nachhaltige Entwicklung – Lernen für eine zukunftsfähige Welt. Ein Diskussionsbeitrag des Verbands Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen (VENRO) zur UN-Dekade »Bildung für nachhaltige Entwicklung« 2005-2014. Bonn 2005.

UNESCO: ‚Teaching and Learning for a Sustainable Future'. (abzurufen unter: http://www.unesco.org/education/tlsf).

Dr. Carolin Rotter, geb. 1978, ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl Vergleichende Erziehungswissenschaft an der Ruhr-Universität Bochum.

hans bühler

besucher[1]

aus der geschichte eines missionshauses in kamerun

obwohl es gar nichts so besonderes war, überraschte mich der mir bisher unbekannte besucher doch an einem späten sonntagvormittag, wenige wochen nach unserer ankunft im kameruner hochland. er hatte sich, einfach so, in unserem wohnzimmer niedergelassen, als wir von einem spaziergang zurückkamen. er und ich schauten uns eine ganze weile stumm aber doch freundlich an, bis ich ihn fragte, was er denn wolle. »nur genießen, das gefühl genießen, dass auch ich einmal in diesem haus sitze, einfach so«.

ich hatte schon früher gespürt, dass unser haus in mbô bei bafoussam, im kameruner hochland, auf der früheren station der pariser mission etwas besonderes war. es war das original eines missionshauses, von dem es in der gegend noch drei kopien für dorfchefs gab. genaueres über die geschichte dieses hauses wusste ich jedoch noch nicht.

ich war auf merkwürdige weise zu diesem alten missionshaus gekommen: als ich 1976 zum ersten mal in bafoussam war und es klar wurde, dass ich mit meiner familie für einige jahre in kamerun leben und arbeiten würde, da wollten es meine zukünftigen kollegen von der schulinspektion besonders gut machen: sie suchten in bafoussam ein haus für uns, das typisch für weiße ausländer war.

es stand in dem quartier[2] der weißen. es war von einer hohen, frisch weiß getünchten mauer umgeben, in die oben viele glasscherben zur abwehr potentieller einbrecher lückenlos hineinbetoniert waren. es hatte ein vergittertes eingangstor und ein riesiges eisentor für den dienstwagen. der innenhof war sehr sauber, mit teuren steinplatten gepflastert, einige stufen führten zu einer breiten veranda hinauf, die in einen großen salon mündete. irgendwie wirkte das ganze gutsherrenartig, ganz so, wie man es in einem der vielen filme über weiße in afrika besichtigen kann.

zur überraschung meiner kollegen, die es ja wirklich mir, dem fremden, recht machen wollten, wollte ich das haus überhaupt nicht betreten, weil es mir spontan zuwider war. ich wollte mit meiner familie nicht nach kamerun gehen, um unter weißen, eingesperrt hinter weißen mauern und schweren eisernen toren, zu leben.

wir hatten also ein problem. die alternative war jedoch auch nicht sonderlich verlockend, eingezwängt zwischen lehmhütten mit gestampftem lehmboden, umgeben von vielen augen, zwischen hunden und hühnern, ständig dem lärm knatternder mofas und neugieriger kinder ausgesetzt, aber auch den gefahren, die stinkende motorräder und unaufgeräumter müll im quartier der einheimischen bamiléké mit sich bringen würden.

thomas ngenjo, der schulrat aus bafoussam, ein lieber, älterer kollege hatte bald die lösung gefunden: er hatte in mbô, einer alten missionsstation, 3 km von bafoussam entfernt, dem direktor der sekundarschule das alte missionshaus abgeschwatzt. dort hatten seit dem weggang der missionare in den sechziger jahren leitende angestellte der sekundarschule gewohnt. das haus stand seit drei monaten leer, was besonders den schwarzen mambas im natursteinfundament des hauses gefiel, man nennt sie auch »serpent minute«, weil der erstickungstod nach wenigen minuten eintritt. diese kleinen schlangen hassen nichts mehr als den lärm von menschlichen hausbesetzern.

dieses haus gefiel mir sofort. es steht auf dem vorsprung eines kleinen berges. eine 300 m lange, schnurgerade allee mündet in ein rondell, das direkt zu den drei stufen des hauses führt, über die man zu einer veranda als hauseingang gelangt. keine mauern, keine eisentore, keine glasscherben, zur rechten ein verwilderter garten, überall zu dieser jahreszeit kleine, lachsfarbene amaryllis, in der mitte des rondells eine akazie mit zarten, blauen blüten, rings um das haus herum einige mächtige bananenstauden, dazu viele wilde goyaven und avocadobäume und andere bäume mit weißen, violetten und roten blüten, bougainvillebüsche, die bis heute mit ihren wunderbar vielfältigen, pastellfarbenen blüten meine lieblingsgewächse geblieben sind. dazu noch ›weihnachtssterne‹, riesige stauden, die man kaum wieder erkennt, vergleicht man sie mit ihren mickrigen artgenossen, die man in deutschland auf den kalten weihnachtsmärkten erstehen kann.

das haus hatte genügend platz für unsere fünfköpfige familie und für das pädagogische büro, das ich mit meinem sekretär teilte. insgesamt war das haus sehr gut erhalten, mit schönen, weiß getünchten wänden, die an häuser in der provence erinnerten. die originalen holzdecken in dunklen tropenhölzern und möbel aus der zeit der missionare, ein sechseckiger tisch und schwere schränke, niedere und höhere, waren beeindruckend, gaben dem ganzen einen soliden hauch von herrschaft.

heute macht es mich nachdenklich, dass uns diese koloniale architektur und deren umfeld spontan so gut gefielen. ist dies teil unseres historischen rucksacks? – immerhin waren die deutschen bis 1916 kolonialmacht in kamerun gewesen.

thomas ngenjo hatte noch als kleiner junge miterlebt, wie dieses haus 1927 gebaut worden war. der baustoff war ein besonders guter lehm, der von den einheimischen in körben auf dem kopf herangetragen werden musste. man stelle sich das heute, im zeitalter der lastwagen, nochmals vor: aus mehr als 6 km entfernung den schweren lehm für ein großes, 15 m langes und 9 m breites, einstöckiges haus heranzuschleppen; barfuss, auf steinigen fußwegen. wie viel zeit und wie viel kraft verloren die menschen, die ihnen bei ihrer feldarbeit fehlte! was brachte sie überhaupt dazu, dies für fremde zu tun? thomas meinte, dass man damals glaubte, dies alles würde den fortschritt mit sich bringen. war dieser so viel wert?

aus dem lehm werden auch heute noch luftgetrocknete,

gestampfte lehmziegel hergestellt. wer es sich leisten kann, der fügt dem lehm ein wenig zement bei, damit sie unter dem regen in der regenzeit nicht wie butter in der sommersonne wegschmelzen. dies war damals noch nicht möglich, die wände des missionshauses wurden erst viel später mit einer zementschlemme gegen die heftigen regengüsse verputzt. das haus war zuerst, wie alle anderen häuser auch, nur mit bananenblättern gedeckt, die aber beinahe nach jeder regenzeit verrottet waren und deshalb ersetzt werden mussten. als es wellblechdächer gab, wurden diese verwendet und zwar so weit überstehend, dass sie den mauern zusätzlich kühlenden schatten gaben.

der gemeindepfarrer erklärte mir eines tages, was es mit der allee und dem rondell auf sich gehabt hatte. offensichtlich gab es unter den missionsgesellschaften ein allgemeines modell für ein missionarshaus, denn ich habe die gleiche struktur auch bei einem missionshaus in mweng, 8oo km von mbô entfernt, in nordkamerun gefunden. es war von norwegischen missionaren bewohnt worden. heute steht es leer und verkommt.

die allee und das rondell bei uns in mbô sehen heutzutage einfach immer noch schön aus. damals hatten sie jedoch noch eine andere funktion: sie sollten den missionaren ihre angst vor den ›eingeborenen‹ nehmen, indem der zugang zum missionshaus übersichtlich und sauber blieb. außerdem gab diese allee dem ganzen gleichzeitig einen anschein von herrschaft, was ›jawoll‹ sein musste, sollte alles seine ordnung haben.

konkret: wer immer sich dem missionshaus nähern wollte, musste schon von weitem, beim betreten der allee, eines der frommen lieder singen, – ich stelle mir lieder in der qualität eines »näher mein gott zu dir...« vor. bevor der besucher das rondell vor dem haus betreten durfte, musste er in die hände klatschen und warten, bis der missionar auf die veranda trat. dies wird auch heute noch selbstverständlich von händlern beachtet, die obst, gemüse oder kunsthandwerk direkt am haus verkaufen wollen. erst dann durfte ein besucher näher treten. er musste auf den stufen niederknien, damit der missionar ihn durch handauflegen segne. schließlich durfte er die veranda betreten, wo sich der missionar in einem sessel niederließ, der einheimische besucher musste stehen bleiben. ins haus durften sie nie hinein. wer dieses ganze reglement nicht genauestens befolgte, hatte mit den »funfundzwanzig« aus deutscher kolonialzeit zu rechnen.

es ist also verständlich, weshalb es mein besucher heute so sehr genoss, einfach einmal in diesem haus, ungefragt und uneingeladen zu sitzen. er erzählte mir, dass dieser salon, in dem wir an diesem sonntagmorgen saßen, wirklich die hauskapelle der missionare gewesen war.

am meisten schockiert hat mich, was mir der schmied aus bafoussam bei einem besuch erzählte. dazu muss ich ein wenig ausholen: bei den bamiléké gilt auch heute noch teilweise, dass es keinen privaten grundbesitz gibt, vielmehr teilt der dorfchef demjenigen eine anbaufläche zu, der sie sinnvoll für den ackerbau nutzen wird; was nicht immer ganz problemlos und ohne viele tricksereien geht, – dies ist aber eine andere geschichte.

außerdem: früchte von bäumen, die niemand angepflanzt hat, gehören allen. insbesondere avocados und goyaven sind solche früchte. grüne, unreife goyaven werden von kindern verschlungen, bevor sie reif sind. eigentlich sehr vernünftig, wie mir eine alte tropenärztin, frau katharina, einmal erklärte, weil grüne goyaven besonders reich an vitamin c sind, was für fehl ernährte kinder überlebenswichtig sein kann.

um diese grünen goyaven ging es in der geschichte meines altersgenossen, dem schmied von bafoussam: es war anfang der fünfziger jahre, als sie als kinder – wie gewohnt – auch über die goyaven um das missionshaus herum herfielen. dies war damals für den französischen missionar ein skandal, nicht nur, weil er sich seiner goyaven beraubt sah, die ja auf ›seinem grund und boden‹ wuchsen. es gehörte für ihn auch zu seinem missionseifer, die heiden von der ihnen unterstellten, notorischen gewohnheit des stehlens zu befreien und zwar, wie er es nannte, durch erziehung.

er befahl den kindern, auf die veranda zu kommen, verbat sich lautstark den diebstahl ›seiner‹ goyaven, holte einen hammer aus dem haus, zwang die kinder, ihre hände auf den zementfußboden zu legen und schlug jedem der kinder mit dem hammer brutal auf die fingernägel.

konnte ich in einem haus mit dieser geschichte noch ruhigen gewissens schlafen? ich mochte das haus auch weiterhin, wenn auch zögerlicher; ich mag es auch heute noch. es hat sich in der zwischenzeit wieder ein wenig verändert, denn es ging zurück an einen angestellten aus der sekundarschule. er hat die holzdecken und die wände modernisiert, in einem badezimmerblau gestrichen, die wände ein wenig heller, die decken ein wenig dunkler.

die wilden goyaven und die hohen avocadobäume sind immer noch dieselben. der akazienbaum, mitten im rondell, blüht wieder überschwänglich und doch sehr fein mit seinen zartblauen blüten, der grellen sonne der zuende gehenden trockenzeit leichte schattenpunkte abringend. unser garten ist wieder zugewachsen.

bei meinem letzten besuch im märz 2004 gab es noch mehr von den verwilderten amaryllis, um unser haus herum, lachsfarben. sie waren von den missionaren aus deren heimat hierher mitgebracht worden.

anmerkungen

1 *diese geschichte wurde mit freundlicher genehmigung des verlages brandes & apsel als vorabdruck dem titel 'hans bühler: unterwegs in afrika. wegstücke eines modernen nomaden' entnommen (© Brandes & Apsel; 144 s., format 20,7 x 13,5 cm, paperback, eur 12,90//sfr 22,70, isbn 3-86099-520-0*

2 *»quartier« kann man als stadtteil übersetzen. meistens ist damit gemeint, dass dort menschen gleicher ethnischer herkunft wohnen. oft versteht man unter »quartier« auch einen stadtteil der armen.*



hans bühler, geb. 1942, prof. für interkulturelle pädagogik an der ph weingarten, seit 30 jahren immer wieder unteregs im süden, schwerpunktmäßig in afrika, als lehrerfortbildner und als langzeitberater bei schulentwicklungsprozessen.

Bildung für nachhaltige Entwicklung

Nationaler Aktionsplan für Deutschland vorgelegt

Der im Oktober 2005 vorgelegte Maßnahmenkatalog für den Zeitraum der UN-Dekade (2005 – 2014) enthält verschiedene Absichtserklärungen, wie Bildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland in allen Bildungsbereichen umgesetzt werden soll. Unter dem Dach der UNESCO als „Lead Agency" und der Arbeitsstelle beim Vorsitzenden des Nationalkomitees an der FU Berlin sollen vor allem vier strategische Ziele verfolgt werden: (1) Weiterentwicklung und Bündelung der Aktivitäten sowie Transfer guter Praxis in die Breite, (2) Vernetzung der Akteure der Bildung für nachhaltige Entwicklung, (3) Verbesserung der öffentlichen Wahrnehmung von Bildung für nachhaltige Entwicklung, (4) Verstärkung internationaler Kooperationen.

Für die Erreichung dieser Ziele werden Positionsbestimmungen verschiedener Akteure auf Bundes- und Landesebene dokumentiert (Ziele, Ausgangssituation, Entwicklungsschritte und Akteure, Überprüfungskriterien).

Zugespitzt wird der nationale Aktionsplan in fünf Schritten: (1) Konkretisierung und Ergänzung der vier Ziele sowie Evaluation von Fortschritten des Aktionsplans, (2) Unterstützung von Kommunikations- und Vernetzungsaktivitäten durch das Bonner UNESCO-Sekretariat und die Berliner Arbeitsstelle vor allem durch eine Internetseite, (3) Regelmäßige Veranstaltung Runder Tische mit variierender Besetzung, (4) Dezentrale Umsetzung der Dekade und Aufnahme lokaler Aktivitäten und Projekte als „Offizielle Dekadeprojekte", (5) Berücksichtigung der Zwischenergebnisse der UN-Dekade in der Arbeit der Commission on Sustainable Development und anderer internationaler Gremien.

Der Nationale Aktionsplan ist als nicht abgeschlossenes Dokument prozessorientiert konzipiert. Insofern ist zu hoffen, dass die aktuell offenen Fragen zur Umsetzung der Absichtserklärungen an der Basis im Verlauf der Dekade konkretisiert werden.

Gregor Lang-Wojtasik

Bezug: www.dekade.org; Deutsche UNESCO-Kommission, leicht@esd.unesco.de; Arbeitsstelle an der FU Berlin, schuell@esd.unesco.de

Kompetenzen Globalen Lernens oder der Bildung für nachhaltige Entwicklung

Tagung in Hannover

Auf der gemeinsamen Tagung der Kommissionen „Bildung für nachhaltige Entwicklung" und „Vergleichende und internationale Erziehungswissenschaft" der deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) im Dezember 2005 wurden Aspekte der Kompetenmodelle in den Konzeptionen Bildung für nachhaltige Entwicklung und Globales Lernen diskutiert. Schon bei den Eröffnungsvorträgen durch *Katrin Hauenschild* und *Gregor Lang-Wojtasik* wurde deutlich, dass sich dabei mehr Gemeinsames als Trennendes finden lässt. Folgt man dem Vorschlag von Gregor Lang-Wojtasik mit der Leitfrage „Welche Kompetenzen brauchen Kinder und Jugendliche am Beginn des 21. Jahrhunderts, um mit den Herausforderungen einer sich globalisierenden Weltgesellschaft umgehen zu können?", so lassen sich mindestens vier unterschiedliche Herausforderungen ausmachen: Bildungspolitische, konzeptionelle, erkenntnistheoretische und praxisbezogene Herausforderungen. Der Schwerpunkt dieser Tagung lag dabei auf der Bearbeitung konzeptioneller Herausforderungen, insbesondere der Frage danach, welche Merkmale für die Beschreibung von Kompetenzen im Sinne der BNE oder des Globalen Lernens tragfähig sind. Neben einem deutsch-schweizerischem Forschungsprojekt zu der Frage „Wie Kinder komplexe Systeme verstehen lernen", (*Frischknecht-Tobler, Bollmann, Rieß, Rottengruber, Stollenwerk*) beschäftigt sich damit auch ein Projekt zur Entwicklung von Bewertungskompetenz aus biologiedidaktischer Sicht unter der Leitung von *Susanne Bögeholz* und *Sabina Eggert*. Aus ökonomischer Sicht stellte *Dietmar Bolscho* dar, welche Konzepte Grundschulkinder zum Themenbereich „Wirtschaft, Ökonomie und Ökologie" mitbringen.

Ein Vormittag wurde besonders dem Schwerpunkt „Globales Lernen" gewidmet. Dabei stellte *Barbara Asbrand* anhand einer qualitativ-rekonstruktiven Studie dar, wie sich Jugendliche mit unterschiedlichen Erfahrungen im Bereich des Globalen Lernens ihre Welt erklären und welche Kompetenzen sie dabei zeigen können. *Marco Riekmann* fragte nach, wie sich die Ergebnisse aus der Umweltbewusstseinsforschung auf die Konstruktion eines Globalen Bewusstseins transferieren ließen und welche besonderen Aspekte dabei zu beachten seien. Eine genauere Analyse der Gemeinsamkeiten zwischen Globalem Lernen und BNE aus schweizerischer Sicht lieferte *Ueli Nagel* in seinem Beitrag „Standards für BNE?". Dabei kam er zu dem Schluss, dass zwischen diesen beiden Konzepten die Frage nach Kompetenzen als „common ground" verstanden werden könne, auch wenn den Konzeptionen unterschiedliche fachwissenschaftliche Bezüge zugrunde gelegt werden. Doch insbesondere in den personalen und handlungsorientierten Kompetenzanforderungen seien die Überschneidungen groß.

Als Beschreibung von praxisbezogenen Herausforderungen führte *Inka Bormann* aus, welche theoretischen Hintergründe sie für den Transfer von Innovationen in das Schulsystem erkennen kann, während *Regina Steiner* Einblick in den Aufbau eines Unterrichtslehrgangs in der Lehrerinnenbildung gab.

Die Frage nach erkenntnistheoretischen Herausforderungen war Teil des Vortrags von *Christine Schmidt*, der sich mit anthropologischen Voraussetzungen des Menschenbildes innerhalb der BNE beschäftigte.

Da sich so deutlich inhaltliche Berührungspunkte in der Arbeit der beiden Kommissionen zeigten, wurde auf dieser Tagung auch über weitere Möglichkeiten der Zusammenar-

beit nachgedacht. Neben methodologischen Fragen sollen auch inhaltliche Aspekte bei zukünftigen Konferenzen die Gemeinsamkeiten verdeutlichen. Aus beiden Kommissionen könnte sich eine Arbeitsgruppe etablieren, die die Frage der Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den beiden Konzeptionen aufarbeitet. Diese geplanten Schritte könnten dazu beitragen, die vor allem im deutschsprachigen Raum unterschiedlichen Diskurse stärker aufeinander zu beziehen.

Christine Schmidt

Bedeutung der internationalen Entwicklungszusammenarbeit unterstrichen

Norddeutsche Auftaktkonferenz zur Weltdekade „Bildung für Nachhaltige Entwicklung" in Lübeck vom 23. bis 24. 11.2005

Die von den Vereinten Nationen ausgerufene Weltdekade „Bildung für Nachhaltige Entwicklung" zielt darauf ab, die Idee der nachhaltigen Entwicklung in den nationalen Bildungssystemen zu verankern, um dadurch insgesamt eine „Kultur der Nachhaltigkeit" zu etablieren. Die Förderung entsprechend organisierten Lernens soll nicht nur den Schulen und Hochschulen obliegen, sondern als Projekt des lebenslangen Lernens gelten, das von allen Bildungsbereichen aufzugreifen ist und altersunabhängig alle Formen des Lernens ansprechen soll. Das von der UNESCO entwickelte internationale Implementierungskonzept erkennt in den drei Bereichen Umwelt, Wirtschaft und Gesellschaft die Wissensräume mit dem für den Erfolg der Dekade entscheidenden Veränderungspotential.

Für die Umsetzung der Dekadenziele in konkrete Bildungsmaßnahmen tragen im deutschen föderalen Bildungssystem die Bundesländer hauptsächliche Verantwortung. Die norddeutschen Küstenländer Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen und Schleswig-Holstein (dazu Bremen mit Gaststatus) haben sich auf der Basis eines Staatsvertrags eine gemeinsame Förderung entsprechender Bildungs- und Lernpraxis vorgenommen, dafür die „Norddeutsche Partnerschaft zur Unterstützung der UN-Dekade ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung 2005 - 2014' (NUN)" gegründet, und im November in Lübeck eine Konferenz für Bildungsexpertinnen und -experten aus Regierungs- und Nichtregierungsorganisationen sowie Universitäten in Norddeutschland abgehalten.

Nach einem Eingangsreferat von Prof. Franz-Josef Radermacher (Ulm) zu den bildungspolitischen Konsequenzen aus dem Weltgipfel von Johannesburg wurden in sieben Arbeitsgruppen, die alle Bildungsbereiche und Lernformen abdeckten, Erfahrungen in der Bildung für nachhaltige Entwicklung präsentiert, um weitere Aktivitäten in den teilnehmenden Ländern im Kontext der Dekade zu entwickeln. In den Planungen der beteiligten Länder hat die internationale Perspektive besonderen Stellenwert für die zu fördernde Kultur der Nachhaltigkeit. Dies zeigte sich auch in der von InWEnt organisierten Arbeitsgruppe über internationale Erwachsenenbildung, in der Erfahrungen aus ausgewählten Ländern Afrikas, Asiens und Nord- und Südamerikas in einem intensiven Austausch mit Schwerpunkt auf der Ausbildung junger Praktiker diskutiert wurden. Es Bestand Einigkeit darüber, dass die Möglichkeiten, von den Ländern des Südens zu lernen, intensiv genutzt und ausgebaut werden sollten. Dieser Gedanke fand auch Eingang in die von der Konferenz verabschiedeten „Lübecker Erklärung", die u.a. verstärkten internationalen Austausch über erfolgreiche Ansätze und Erfahrungen in der Bildung für nachhaltige Entwicklung fordert, auch um die Bildungspraxis in Entwicklungsländern zu verbessern.

Die Norddeutsche Partnerschaft wird im Laufe der Dekade eine Reihe von Konferenzen zu unterschiedlichen Aspekten der Bildung für nachhaltige Entwicklung durchführen. Die nächste Konferenz wird im Jahr 2007 in Hamburg stattfinden.

Werner Mauch

Info:

Norddeutsche Partnerschaft NUN http://www.nun-dekade.de/
Lübecker Erklärung http://nun.nibis.de/konferenz/docs/luebecker_erklaerung24_nov.pdf.
Weltdekade „Bildung für Nachhaltige Entwicklung" in Deutschland http://www.dekade.org/
Internationales Implementierungskonzept der UNESCO http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=23280&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Kampagne für Globales Lernen in der beruflichen Bildung beendet

Mit dem Jahreswechsel 2005/2006 endete das zweijährige Projekt „Kampagne für Globales Lernen in der beruflichen Bildung"(2004 – 05), das von EPIZ durchgeführt und von InWent gefördert wurde. Das Projekt wurde vom UNESCO-Komitee als „offizielles Projekt der UN-Dekade" für 2005/06 ausgezeichnet.

Im Rahmen des Vorhabens wurden verschiedene Aktivitäten durchgeführt, um das Globale Lernen noch stärker in der Beruflichen Bildung bekannt zu machen. Damit sollte Vorhandenes gesammelt und gebündelt, sollten neue Partner gefunden und neue Bereiche erschlossen werden.

Neben Veranstaltungen für Auszubildende und Lehrkräfte zu berufsspezifischen Themen aus globaler Perspektive, wurde im Rahmen des Projekts u.a. eine CD mit 30 Praxisbeispielen zusammengestellt und es wurde die bundesweite Fachtagung Globales Lernen in der beruflichen Bildung am 26. bis 27.11. 2005 in Berlin veranstaltet. Darüber hinaus wurde ein regelmäßiges Diskussionsforum in Berlin initiiert (Arbeitskreis Berlin für Globales Lernen in der beruflichen Bildung), wurde eine „AG Globales und interkulturelles Lernen" auf der BIBB-Fachtagung NIBA (Fachtagung Nachhaltigkeit in Beruf und Arbeit am 7./8.09.05 in Bonn) durchgeführt, am KMK-BMZ-Projekt „Referenzcurriculum für Globale Entwicklung" mitgearbeitet, wurden eigene Unterrichtsmaterialien weiterentwickelt

und ein Leitfaden „Berufliche Bildung braucht globale Reichweite“ erarbeitet.

(Red.)

Kontakt: epiz@epiz-berlin.de; www.epiz-berlin.de

Europäischer Konsens über Entwicklung

Beschluss des Council der Europäischen Union über Awareness Raising und Development Education

In der Nachfolge der European Conference on Awareness-Raising and Development Education for North-South Solidarity des Belgischen Außenministeriums und des Europarates am 19. und 20.5.2005 in Brüssel hat am 22. November 2005 der Europarat der Minister, in Übereinkunft mit der Kommission, einen Konsens über einen Entwurf der Erklärung „Der europäische Konsens über Entwicklung“ erreicht. Das Papier zielt darauf ab, die Rahmenbedingungen für eine europäische Entwicklungspolitik abzustecken. Es drückt die Hoffnung aus, dass das Parlament der Europäischen Union sich bereit finden wird, sich mit der gemeinsamen Erklärung zu solidarisieren. Das neue gemeinsame Statement gliedert sich in zwei Teile: Der erste Teil handelt von „der europäischen Vision über Entwicklung“, den Zielen, Prinzipien und Methoden mit denen die EU ihre entwicklungspolitischen Vorstellungen in der Gemeinschaft und den Mitgliedsstaaten umsetzen will und von der Begleitung dieser Umsetzung auf der Ebene der Gemeinschaft. Im Folgenden dokumentieren wir exemplarisch einen Ausschnitt zu den Aspekten Bewusstseinsbildung und Entwicklungspädagogik.

„Der europäische Konsens über Entwicklung – Teil 1: Die europäische Vision über Entwicklung […] 4.3 Beteiligung der Zivilgesellschaft – 18. Die EU unterstützt die breit angelegte Beteiligung aller Mitglieder der Länder und ermutigt alle Teile der Gesellschaft sich zu beteiligen. Die zivile Gesellschaft, einschließlich der wirtschaftlichen und sozialen Partner, wie Gewerkschaften, Arbeitgeberorganisationen und privaten Interessensvertretern, NGOs und andere nichtstaatlichen Organisationen der Mitgliedstaaten spielen eine enorm wichtige Rolle als Vertreter für Demokratie, soziale Gerechtigkeit und Menschenrechte. Die EU wird ihre Anstrengungen verstärken, den Aufbau von nichtstaatlichen Akteuren zu unterstützen, um ihre Stimme im Entwicklungsdialog zu stärken und den politischen, sozialen und wirtschaftlichen Dialog zu befördern. Darüber hinaus wird die wichtige Rolle der europäischen zivilen Gesellschaft anerkannt. Um diese Ziele zu erreichen, wird die EU der Entwicklungspädagogik und der Bewusstseinsmachung unter den europäischen Bürgern besondere Aufmerksamkeit schenken. […]

Teil 2: Die Entwicklungspolitik der Europäischen Gemeinschaft […] 1. Die besondere Rolle und vergleichbaren Vorteile der Gemeinschaft […] 55. Darüber hinaus strebt die Gemeinschaft danach, Verständnis für die gegenseitige Abhängigkeit zu wecken und ermutigt die Nord-Süd Solidarität. Um diese Ziele zu erreichen, wird die EU der Entwicklungspädagogik und der Bewusstseinsmachung unter den europäischen Bürgern besondere Aufmerksamkeit schenken.

(Red.)

Bezug: http://europa.eu.int/comm/development/body/development_policy_statement/index_en.htm

VENRO feiert zehnjähriges Bestehen

Am 12. Dezember 2005 hat VENRO in Berlin sein zehnjähriges Bestehen gefeiert. Die Journalistin Anke Bruns führte die rund 280 Gäste durch das Programm aus Rede und Interview, visuellen Streifzügen, einer Talkrunde, künstlerischer Improvisation. und musikalischer Begleitung.

VENRO-Vorstandsvorsitzender Reinhard Hermle blickte auf ein Jahrzehnt entwicklungspolitischer Verbandsarbeit zurück. In dieser Zeit habe VENRO durch politische Lobbyarbeit zu einigen positiven Entwicklungen beitragen können. Hierzu zähle auch, dass heute doppelt so viele staatliche Mittel für entwicklungspolitische Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit zur Verfügung stünden. In ihrer Rede dankte Entwicklungsministerin Heidemarie Wieczorek-Zeul VENRO für das geleistete entwicklungspolitische Engagement und die Impulse, die in den vergangenen zehn Jahren von dem Verband ausgegangen seien, sowie für die kritische Auseinandersetzung mit der staatlichen Entwicklungszusammenarbeit.

Über die Rolle von Nichtregierungsorganisationen als politische Kraft diskutierten Heide Simonis, die ZEIT-Journalistin Christiane Grefe, Herbert Grönemeyer und Kurt Döhmel, Vorsitzender der Geschäftsführung der Deutschen Shell Holding. Shell werde zwar nie zu 100 Prozent derselben Meinung wie NRO sein, dennoch spiele der Dialog mit zivilgesellschaftlichen Organisationen nach den Erfahrungen Brent Spar eine wichtige für sein Unternehmen, sagte Döhmel. Heide Simonis unterstrich, dass Nichtregierungsorganisationen für die Politik nicht nur lästig, sondern auch eine Hilfe seien. Sie könnten Themen ansprechen, die Politiker nicht auf die Agenda setzen könnten. Christiane Grefe attestierte den NRO eine hohe fachliche Kompetenz. Sie lieferten Journalisten wichtige Informationen und Ansätze, die diese weiterverfolgten. Allerdings bestehe die Gefahr, dass durch die gesellschaftliche Dominanz von Regierung, NRO und Medien wichtige Themen, die von diesen drei Akteuren nicht beachtet würden, zu wenig oder gar nicht zur Sprache kämen. Herbert Grönemeyer kritisierte, dass langwierige Entscheidungs- und Abstimmungsprozesse die Dynamik deutscher NRO beeinträchtigten. Im Rahmen der Aktion „Deine Stimme gegen Armut“ habe dies immer wieder zu Reibungen zwischen ihm und VENRO geführt. Diese hätten auf der anderen Seite aber auch zur Qualität der Kampagne beigetragen, die sehr erfolgreich verlaufen sei und eine breite Öffentlichkeit erreicht habe.

VENRO-Mitgliederversammlung wählt neuen Vorstand

Am 13. Dezember 2005 hat die VENRO-Mitgliederversammlung Claudia Warning zur neuen Vorsitzenden des Verbands gewählt. Sie tritt die Nachfolge von Reinhard Hermle an, der dem VENRO-Vorstand sechs Jahre lang vorgestanden hatte. Die promovierte Geografin ist seit vier Jahren Stellvertretende Vorsitzende von VENRO. Warning ist Mitglied des vierköpfigen Vorstands des Evangelischen Entwicklungsdienstes (EED) und leitet seit August 2005 das EED-Ressort Internationale Programme.

Neben Claudia Warning wurden folgende VertreterInnen in den Vorstand gewählt, der den Verband in den kommenden zwei Jahren führen wird: Stellvertretende Vorsitzende: Prof. Dr. h.c. Christa Randzio-Plath (Marie-Schlei-Verein e.V.), Jürgen Lieser (Caritas International), Ulrich Post (Deutsche Welthungerhilfe e.V.). Schatzmeister: Bernd Pastors (action Medeor e.V. – Deutsches Medikamenten-Hilfswerk). Vorstandsmitglieder: Annette Berger (Arbeitsgemeinschaft der Eine-Welt Landesnetzwerke in Deutschland e.V. – agl), Dr. Bernd Bornhorst (Bischöfliches Hilfswerk Misereor e. V.), Jürgen Hammelehle (Deutsche Lepra- und Tuberkulosehilfe e. V), Elke Rusteberg (Kindernothilfe e.V.) und Ralf Tepel (Karl Kübel Stiftung für Kind und Familie).

Das von der VENRO-Mitgliederversammlung verabschiedete Arbeitsprogramm sieht für 2006 eine Reihe von Lobbyaktivitäten, Veranstaltungen und Publikationen vor, mit denen der Verband Akzente in der Armutsbekämpfung, globalen Strukturpolitik, humanitären Hilfe, europäischen Entwicklungspolitik und der Inlandsarbeit setzen will. Im Bereich der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit zählt dazu das Projekt „Sport entwickelt“ (siehe unten) und die Entwicklung eines Monitoringsystems für die von VENRO in den Nationalen Aktionsplans zur UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung eingebrachten Maßnahmen. Die erfolgreiche Aktion „Deine Stimme gegen Armut“ wird auch in diesem Jahr fortgeführt. Nach dem dynamischen Aktionsjahr 2005 sollen 2006 die bestehenden Kontakte mit Herbert Grönemeyer und anderen Prominenten für die Durchführung weiterer Aktionen und die Vorbereitung auf das nächste wichtige Aktionsjahr 2007 genutzt werden.

VENRO-Projekt „Entwicklung und Sport“ geht online

Die Homepage des VENRO-Projekts „Entwicklung und Sport“ ist ab sofort unter der Adresse www.entwicklung-und-sport.de online. Die Website informiert über Hintergründe, Ziele und Veranstaltungen des Projekts, das VENRO mit nationalen und europäischen Kooperationspartnern aus den Bereichen Sport, Medien und entwicklungspolitischer Bildungsarbeit durchführt.

Im WM-Jahr rückt „Entwicklung und Sport“ die entwicklungspolitische Dimension des Sports in den Fokus: Welche Rolle spielt Sport in der Entwicklungszusammenarbeit? Welche Potenziale hat er als Mittel und Mittler? Eine Fachtagung (04. Mai 2006, Online-Anmeldung unter „Fachtagung“) und eine europäische Summer School (11. bis 18. Juni 2006) greifen die Ergebnisse des UN-Jahrs des Sports 2005 auf und wollen der Diskussion über eine erfolgreiche Verbindung von Sport und Entwicklung neue Impulse geben. Die Online-Datenbank von „Entwicklung und Sport“ informiert über Initiativen und Projekte zum Thema Entwicklungszusammenarbeit und Sport. Organisationen und Personen, die Aktionen oder Projekte durchführen, die Sport und Entwicklung verbinden, können diese auf der neuen Homepage vorstellen (Rubrik „Projekte“).

VENRO: Entwicklung braucht Beteiligung. Wege zur gleichberechtigten Teilhabe von Menschen mit Behinderung in der Entwicklungszusammenarbeit. Bonn 2004. (20 Seiten)
Bezug: Verband Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen e.V. (VENRO), Kaiserstr. 201, 53113 Bonn, Tel. 0228/946770; Fax: 0228/9467799

Die Publikation „Entwicklung braucht Beteiligung. Wege zur gleichberechtigten Teilhabe von Menschen mit Behinderung in der Entwicklungszusammenarbeit" will aufzeigen, wie es in der Entwicklungszusammenarbeit gelingen kann, Menschen mit Behinderung am Entwicklungsprozess zu beteiligen und zu einer umfassenden Verbesserung der Lebensbedingungen behinderter Menschen in Entwicklungsländern beizutragen. In verschiedenen Beiträgen werden sowohl Grundzüge des historisch-politischen Hintergrunds dargestellt als auch aktuelle Projektbeispiele angeführt: Nach einer kurzen Vorstellung der „Standard Rules on the Equalization of Opportunities" wird anhand der „Millenium Development Goals" (MDGs) der Zusammenhang zwischen Armut, MDGs und Menschen mit Behinderung aufgezeigt. Darauf bezogen wird der sich in der Entwicklungshilfe immer stärker durchsetzende Paradigmenwechsel von einem sozialgestützten Ansatz zum Menschenrechts-Ansatz beschrieben und dahinter stehende historische Entwicklungslinien nachgezeichnet. Im Anschluss wird die Strategie der „Inclusive Development Policy" vorgestellt und mit zwei Projektbeispielen der internationalen Entwicklungszusammenarbeit aus Bangladesh und dem Niger konkretisiert. Es folgt eine kurze Reflexion des Beitrags deutscher Behindertenorganisationen zur Herstellung der Chancengleichheit und gleichberechtigten Teilhabe von Menschen mit Behinderung in der Entwicklungszusammenarbeit und die Darstellung nationaler und internationaler Vernetzung von Lobby-Initiativen. Eine zusammenfassende Formulierung von Herausforderungen für die deutsche Entwicklungspolitik schließt die Publikation ab.

Mit der Publikation hat VENRO ein wichtiges Thema aufgegriffen: Menschen mit Behinderung sind im Kontext der Entwicklungszusammenarbeit nach wie vor benachteiligt. Es ist wichtig, dass dieses Thema prominent aufgegriffen wurde und dafür sensibilisiert wird. Auch wenn das Heft das Thema nicht erschöpfend bearbeiten kann, ist es für die Lobbyarbeit und die ersten Begegnung mit dem Thema zu empfehlen.

Claudia Bergmüller

InWEnt – Servicestelle Kommunen in der Einen Welt: Es geht! Kommunal nachhaltig handeln. Tipps und Ideen. Bonn 2005 (Dialog Global, Nr. 11), 75 S., kostenlos
Bezug: InWEnt, Tulpenfeld 6, 53113 Bonn, info@service-eine-welt.de

Die Handreichung enthält Vorschläge zur Umsetzung lokaler Agenda-Prozesse in den Handlungsfeldern Bürgerbeteiligung, Stadtmarketing, Wasser, Klimaschutz, Armutsbekämpfung sowie Interkulturalität und Migration. Ausgewählt wird auf die Studie ‚Handlungsspielräume der deutschen Kommunen für Eine-Welt-Aktivitäten' des Deutschen Instituts für Urbanistik Bezug genommen, die von Dezember 2002 bis November 2003 im Auftrag der Servicestelle erstellt wurde.

Zur Umsetzung des lokalen Agenda-Mottos ‚Global denken – lokal handeln' werden verschiedene Vorschläge präsentiert. Jedes Unterkapitel enthält Informationen zum jeweiligen Handlungsfeld, konkrete Handlungsempfehlungen und vielfältige Beispiele von good practice mit Kontaktadressen.

Wie aus diesen vielfältigen Beispielen Lernarrangements werden können, lässt die Handreichung offen. Vielmehr liegt ihre Stärke in ihrem orientierenden Charakter. Wie die Vorschläge über die Idee von Schulpartnerschaften hinaus genutzt werden können, hängt vor allem von der Initiative einzelner Kolleginnen und Kollegen in den einzelnen Schulstufen ab. Anregungen bietet die Handreichung dazu reichlich.

Gregor Lang-Wojtasik

Babette Loewen/Bernd Overwien (Hg.): Jugendliche stärken. Entwicklungspolitische Ansätze und Perspektiven für Bildung und Beschäftigung. Frankfurt/Main: IKO 2005, 321 S., ISBN 3-88939-775-1, EUR 24,90

Berufsorientierung, soziale Integration und Beschäftigungsförderung von Jugendlichen liefern wichtige Beiträge zur Armutsbekämpfung. Zunehmend nimmt die Jugend in der Entwicklungszusammenarbeit (EZ) eine Schlüsselrolle ein. Die Potenziale Jugendlicher, aber auch ihre besondere Gefährdung durch Ausgrenzung und Arbeitslosigkeit rücken verstärkt in den Mittelpunkt von Maßnahmen der EZ. Thema der in diesem Band versammelten Aufsätze ist es, den aktuellen Stand über das Zusammenwirken von Bildung, Beschäftigung und Jugendförderung im Rahmen der Entwicklungszusammenarbeit aufzuzeigen, kritisch zu diskutieren und erfolgreiche Ansätze aus verschiedenen Ländern darzustellen.

Die Beiträge dieses Buches sind im Zusammenhang der Tagung „Jugend und Gesellschaft im Umbruch – Neue Herausforderungen für Bildung und Beschäftigung in der Entwicklungszusammenarbeit" entstanden, die im Jahr 2002 in der Reihe von entwicklungspolitischen Tagungen in der evangelischen Akademie in Bad Boll stattfand. Die Autoren sind mit staatlichen, nicht-staatlichen und kirchlichen Organisationen der deutschen Entwicklungszusammenarbeit, sowie dem Consulting- und Wissenschaftsbereich verbunden. Praxisberichte und die daran anschließenden Diskussionen gaben den Anstoß für die Auseinandersetzung mit den Erfahrungen in verschiedenen Regionen oder Organisationen und für die eigene Reflexion.

Exemplarisch sei hier auf die Beiträge von Wallenborn, Rudolph und Overwien verwiesen. Manfred *Wallenborn* stellt provokante Thesen auf im Zusammenhang mit den Entscheidungen, welche Jugendliche treffen, wenn es um Ausbildung und Beschäftigung geht. Manche entwicklungspolitische Sichtweisen würden die Qualifizierung für den modernen im Gegensatz zum informellen Sektor anstreben. Dort, wo es keine Arbeit zu verteilen gibt, sind andere Lösungswege gefragt, als Qualifizierungsprogramme. Arbeit und Beschäftigung sind für viele benachteiligte Jugendliche außerhalb der Lebensplanung und bilden keine Referenz bei der Alltagsbewältigung. Damit werden Zweifel an den bislang unterstellten Gestaltungs- und Wirkungspotenzialen der EZ aufgeworfen. Die Ökonomie in der Weltgesellschaft grenzt ganze Grup-

pen, Branchen und Regionen ein oder aus. Notwendig sei es, über best practice der Qualifizierungssysteme nachzudenken, ohne den einstmals festen Grundüberzeugungen der Beruflichen Bildungszusammenarbeit nachzuhängen.

Hans-Heiner *Rudolph* weist in seinem Aufsatz zur Kompetenzentwicklung mit Kindern und Jugendlichen in der EZ darauf hin, dass die Betrachtungsweise von Jugendlichen in Entwicklungsländern in hohem Maße vom westlich-europäischen Jugendkonzept geprägt ist. Kindheit und Jugend als sozialer Schonraum zu begreifen ist angesichts der auch in Europa zunehmenden Jugendarbeitslosigkeit nicht mehr angebracht. Vielmehr ist die soziokulturelle Lebenslage im Sinne einer interdisziplinären Mehrebenenanalyse mittlerweile Standard der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Der Lebensbewältigung liegen der sozialstrukturelle Hintergrund, die lebensweltlichen Bedingungen und die biographisch-individualitätsorientierte Dimension zugrunde. In seinen Ausführungen zum Kompetenzbegriff im Kontext des sozialen Handelns betont Rudolph einen offenen, ganzheitlichen Begriff, der das Erlernen von Fähigkeiten mit der Entwicklung der sozialen Persönlichkeit verbindet. Kompetenzentwicklung bedeutet praktische Lebensbewältigung mit „praktischem Überlebenswissen“ angesichts der Anforderungen der Lebenswelt. Wichtig für den Wissenschafts- und Praxisdialog sind quantitative und qualitative, international und interkulturell vergleichende Studien zur Kompetenzentwicklung. Diese sollten verstärkt unternommen werden.

Bernd *Overwien* bezweifelt allerdings die Realisierbarkeit der im Bereich der EZ erarbeiteten Positionen. Die deutsche Bildungsforschung im Nord-Süd-Kontext geht seit Jahren zurück mit der Folge, dass das spezifische Know-how für eine Begleitung der aus entsprechenden Positionspapieren folgenden Bildungsaktivitäten in der deutschen Forschung und Ausbildung eher abnimmt. Um diesen Trend wenigstens auf der Seite der Rezipienten aufzuhalten und umzukehren, ist die Lektüre des von Loewen und Overwien herausgegebenen Bandes sicherlich sehr nützlich.

Hermann-Günter Hesse

Vimala Ramachandran (Hg.): Gender and Social Equity in Primary Education. Hierarchies of Access. New Delhi, London: Sage Publications 2004, 381 S., ISBN 0-7619-3247-X (US-Hb); 81-7829-382-X (India-Hb), Rs 390,00.

In der 1950 erstellten Verfassung Indiens wurde das Ziel formuliert, innerhalb eines Zeitraumes von zehn Jahren allen Kindern bis zur Vollendung ihres 14. Lebensjahres eine kostenlose und obligatorische Schulbildung zu ermöglichen. Die Ausgangslage nach der 200jährigen britischen Kolonialzeit war eine Alphabetisierungsquote von 29% (männlich) bzw. 3% (weiblich) bei einer absoluten Bevölkerungszahl von 361 Millionen. Von den sechs- bis zehnjährigen Kindern waren zum damaligen Zeitpunkt 61% der Jungen und 25% der Mädchen für den Schulbesuch eingeschrieben, bei den elf- bis vierzehnjährigen Kindern waren es 21% bzw. 5%. Fünfzig Jahre später scheit das Ziel der Elementarbildung für alle mit Hilfe zahlreicher nationaler Bildungsprogramme erreicht zu sein – alle Unionsstaaten Indiens berichten über eine nahezu bzw. bereits erreichte Einschreibung aller Kinder im schulpflichtigen Alter. Doch jede Statistik - so überzeugend sie auch erscheinen mag - hat ihre blinden Flecken und hinterlässt bei kritischer Analyse offene Fragen hinsichtlich ihrer realen Aussagefähigkeit.

Das Buch gliedert sich in zwei sinnvoll und gewinnbringend aufeinander bezogene Teilbereiche. Im ersten, theoretischen Teil arbeiten Vimala Ramachandran und Kolleginnen durch eine Gegenüberstellung verschiedener statistischer Quellen diverse Lücken im nationalen Ziel der Universalisierung der Grundschulbildung heraus. Ein besonderer Fokus liegt dabei auf der Evaluation des 1994 in neun Unionsstaaten des Landes eingeführten District Primary Education Programme (DPEP). Die Autorinnen konstatieren, dass die von staatlicher Seite umfangreich erhobenen Makrodaten größtenteils Aussagen über begrenzte quantitative Fragen, insbesondere die Einschreibequoten, zulassen. Nicht minder bedeutsame Fragen, z.B. nach der Qualität der Schulbildung, nach den Anwesenheits-, Beteiligungs- und Abschlussquoten der Schüler sowie nach der Überwindung sozialer und geschlechts-spezifischer Benachteiligungen im Elementarbildungsbereich bleiben weitestgehend unbe-rücksichtigt und verschleiern somit die tatsächliche Auswirkung des Programms. Das Bild, welches folgend im Hinblick auf diese Fragen von den Autorinnen übereinstimmend dargestellt wird, eröffnet einerseits einen vielschichtigen Blick auf die sich seit Jahrzehnten reproduzierenden Ausgrenzungen im Bildungsbereich und arbeitet klar die Versäumnisse der bzw. Herausforderungen an die indische Bildungspolitik heraus. Dabei werden traditionell bestehende und sich aktuell entwickelnde soziale Hierarchisierungen im Zugang zu diversen Einrichtungen der Elementarbildung, institutionelle Mechanismen und Strategien sowie schulinterne Prozesse differenziert analysiert.

Im zweiten, qualitativen Teil werden die Ergebnisse von sechs Mikrostudien in ausgewählten Distrikten verschiedener Unionsstaaten mit dem Focus auf geschlechtsspezifische und soziale Gleichberechtigung erhoben und vor dem Hintergrund der theoretischen Studien diskutiert. Das Ziel dieser Studien ist es, Motivationen, Gefühle, Werte, Vorurteile und Wahrnehmungen von Eltern, Kindern, Lehrern und Gemeinden in Bezug auf die Primarschulbildung und den Einfluss des DPEP darzustellen, „menschliche Gesichter“ hinter den aufpolierten Statistiken nachzuzeichnen. Wenngleich die involvierten Regionen diverse Unterschiede aufzeigen, zeigen sie in den Kernfragen grundlegende Übereinstimmungen. Die Ergebnisse der Unter-suchungen decken sich mit den theoretischen Aussagen: trotz einer weitgehend universellen Einschreibung wurden bislang keine nachhaltigen Rezepte für die diagnostizierten Probleme - Zugang, soziale und geschlechtsbezogene Gleichberechtigung, Qualitätssicherung und Sachdienlichkeit - gefunden. Die Grenzen, welche über Qualität und Quantität von in Anspruch genommener Bildung entscheiden, verlaufen entlang der ökonomischen Situation und damit verbundener Kasten- und Klassenzugehörigkeit der Elternhäuser.

Zusammenfassend kommen die Autorinnen zu dem Ergeb-

nis, dass nach einer zehnjährigen Laufzeit des DPEP die selbstbestimmten Zielgruppen - Mädchen und Kinder marginalisierter Bevölkerungsgruppen - nicht ausreichend und überzeugend adressiert worden sind. Gerade weil der private Bildungssektor Indiens expandiert, muss die Regierung, sollen die Bildungs-programme nicht bloße Lippenbekenntnisse sein, in die Entwicklung und das Wachstum derjenigen investieren, welche es am dringendsten benötigen. Erst dann hat das Vorhaben „Universal of Elementary Education" bis zum Jahr 2010 eine reale Chance auf Umsetzung.

Vimala Ramachandran und Kolleginnen arbeiteten gründlich, detailliert und kritisch die verschiedenen Ebenen der Benachteiligungen in der Elementarbildung heraus. Gleichermaßen bieten sie über eine Zustandsbeschreibung hinaus differenzierte national und regional bezogene Ansätze, den Bereich der Elementarbildung zu demokratisieren. Damit schließt diese Studie eine wesentliche Lücke zwischen formalem Bildungsanspruch und der Bildungsrealität Indiens.

Constanze Berndt

Barbara Driessen: ‚Mahatma' Gandhi als Journalist: Mit der Waffe der Publizität. Der ‚Salzmarsch' von 1930 als moderne Medieninszenierung. London/Frankfurt/M: Holger Ehling Publishing/IKO 2002, 328 S., ISBN 3-88939-641-0, EUR 22,80.

Mohandas Karamchand Gandhi ist weltweit in der Regel als der ‚Apostel der Gewaltlosigkeit' bekannt. Dass er aber sein Konzept von ‚Satyagraha' in Südafrika entwickelte und dass er sich vielfältige Kompetenzen erarbeitete, um seine Vorstellung einer gewaltfreien Gesellschaft voranzubringen, ist oft nur Gandhi-Kennern bekannt. Über seinen ursprünglichen Beruf des Rechtsanwaltes hinaus ist er z.B. Bauer, Lehrer, Mediziner, Sozialarbeiter und vor allem auch Publizist gewesen. Nicht nur die Herausgabe von vier Zeitschriften (Indian Opinion, Young India, Navajivan, Harijan), auch die fast 100 Bände umfassenden Collected Works mit Aufsätzen, Radiobeiträgen, Reden, Briefen und Büchern sind beredtes Zeugnis dafür.

Barbara Driessen beschäftigt sich in ihrer Dissertation mit dem dreiwöchigen Salzmarsch von 1930 als wahrscheinlich symbolischstem und weitreichendstem Ereignis Gandhis. Sie geht davon aus, dass die mediale Inszenierung dieses Ereignisses, wie es durch Gandhi ermöglicht wurde, seiner Zeit weit voraus war. Er „führte vor, wie sich die unabhängige Presse mehrerer großer demokratischer Staaten ohne Ausübung von Druck instrumentalisieren ließ und schuf damit ein Vorbild für moderne Medienkampagnen" (S. 4).

Der Ausgangspunkt ihrer Untersuchung ist ein Blickwinkel am Beginn des 21. Jahrhunderts, in dem Medieninszenierungen zur parlamentarischen und außerparlamentarischen politischen Normalität gehören. In einer Analyse, die sie zwischen hermeneutischer Textinterpretation sowie formal-quantitativer und qualitativer Inhaltsanalyse verortet (S. 5), hat sie etwa 5000 Artikel aus 56 Zeitungen berücksichtigt, die zwischen März und Mai 1930 in sechs Ländern publiziert worden sind – Großbritannien, Indien, Niederlande, Indonesien (Niederländisch-Indien), Deutschland und USA.

Ihre Studie hat fünf Abschnitte: Neben theoretischen Überlegungen zu ‚Medieninszenierung als Mittel der Macht' und ‚Europäischen Kolonialismus um 1930' sowie einer zeitgeschichtlichen Beschreibung der ‚Presse der untersuchten Länder um 1930', legt sie eine intensive und kritische Auseinandersetzung mit Ereignissen der ‚indischen Unabhängigkeitsbewegung unter Gandhi' sowie eine Systematisierung der ‚Berichterstattung über Gandhis Salzkampagne in der zeitgenössischen internationalen Presse' vor.

Zwar haben Medien heute eine viel prominentere Bedeutung als noch vor gut 70 Jahren. Gleichzeitig verdeutlicht Barbara Driessen, dass Gandhi bereits 1930 gezeigt hat, wie Publizistik und gewaltfreier Widerstand zusammenhängen, um Ziele sozialer Bewegungen innerhalb spezifischer gesellschaftlicher und geschichtlicher Konstellationen durchsetzen zu können. Die Autorin legt eine Studie vor, die nicht nur wissenschaftlich interessant, sondern auch ausgesprochen lesenswert ist.

Gregor Lang-Wojtasik

Birgit Warzecha (Hg.): Heterogenität macht Schule. Beiträge aus sonderpädagogischer und interkultureller Perspektive. Münster et al: Waxmann 2003, 286 S., ISBN3-8309-1284-6, EUR 19,80

In der Publikation werden Beiträge der vierten Novemberakademie im November 2002 an der Universität Hamburg dokumentiert. Neben Grußworten und einer Einleitung der Herausgeberin sind dies vier Einführungsvorträge, acht wissenschaftsbezogene Arbeitsgruppenbeiträge und zehn praxisbezogene Beiträge aus den Arbeitsgruppen. Abgerundet wird der Herausgeberband mit einem Tagungsfeedback.

Nach Auffassung der Herausgeberin ist die „sprachliche, soziale und kulturelle Heterogenität der SchülerInnenschaft […] das entscheidende Merkmal der Schule von heute" (S.15). Der sprachspielende Titel der Publikation verweist bereits auf diesen Umstand. Ob dies wirklich eine neue Erkenntnis ist, sei dahingestellt. Denn die Balance zwischen Gleichheit und Verschiedenheit beschäftigt die Erziehungspraxis und -theorie spätestens seit der Durchsetzung der modernen Schule. Es bleibt daher die Frage, ob nicht Heterogenität seit jeher eine zentrale Herausforderung der Schule ist. Am Beginn des 21. Jahrhunderts ist gleichwohl zu fragen, welche Herausforderungen sich angesichts der Globalisierung und der damit einhergehenden Migration an das Erziehungssystem und die Schule beschreiben lassen. Zu fragen ist darüber hinaus, welche Möglichkeiten es gibt, um mit diesen Herausforderungen umzugehen.

Die verschiedenen Beiträge der Publikation thematisieren aus der Perspektive verschiedener Subdisziplinen der Erziehungswissenschaft Strategien, wie man der schulischen Selektion angesichts einer heterogenen Schülerschaft konstruktiv begegnen kann. Dabei werden insbesondere Förder- und Diagnosekonzeptionen in den Blick genommen, die im Rahmen der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern sowie im Fachdiskurs von Interesse sind.

Gregor Lang-Wojtasik

Veranstaltungen

(red.): Kriegskinderschicksale gestern und heute: Unter dem Titel „Kanonenfutter und Kollateralkinder“ arbeitet die ev. Akademie in Bad Boll vom 25.- 28.05. 2006 Kinderschicksale in aktuellen und historischen Kriegen auf. www.ev-akademie-boll.de

Medien

(red.) Alternative Energie und Eine Welt: Zahlreiche Kurzberichte und Hintergrundinformationen zu Themen wie erneuerbare Energien, Welt-Umweltvergleich oder Entwicklungspolitik bietet die Seite www.sonnenseite.com übersichtlich zusammengefasst und auch für jüngere Leser verständlich dargestellt.

(red.) Medienplattform für Jugendliche: Politische Themen, Demokratieverständnis und Alltagserleben der Jugendlichen bringt die Onlineplattform www.fluter.de zusammen. Jugendliche können dort selbst mitgestalten und zum Beispiel Texte veröffentlichen. Zehnmal im Jahr erscheint zudem das Heft „Fluter“, das kostenlos abonniert werden kann. Träger der Plattform ist die Bundeszentrale für politische Bildung.

(red.) Zivilgesellschaft und Entwicklung 2005: In der Publikation blicken die Autoren im Auftrag der VENRO auf ein ereignisreiches Jahr zurück. Neben den Milleniumsentwicklungszielen werden die Folgen der Tsunamikatastrophe für die Entwicklungszusammenarbeit und die EU-Entwicklungspolitik thematisiert. Bezug: www.venro.org

(red.) ELAN-Mobil und Entwicklungsland D: Das entwicklungspolitische Landesnetzwerk Rheinland-Pfalz (ELAN) betreibt ein ELAN-Mobil, das seit dem Herbst 2005 zur Ausleihe bereit steht. Für Jugendliche und Erwachsene werden fünf verschiedene Programme angeboten, die die entwicklungspolitische Arbeit des Landesnetzwerkes berühren. Die Ausgabe 2005/2006 der Zeitschrift ‚Entwicklungsland D’ informiert über diese Programmschwerpunkte. www.elan-rlp.de

(red.) Medienübersicht „Eine Welt im Unterricht“: Auf 80 Seiten präsentiert das Welthaus Bielefeld in der Broschüre eine Übersicht über Materialien und geprüfte Internetadressen zu dem Themenkomplex „Eine Welt im Unterricht“ für die Sekundarstufe I und II. www.welthaus.de

(red.) Ausstellungen: Unterschiedliche Ausstellungen mit verschiedenen Techniken zu den Themen der Entwicklungspolitik, der Umwelt, dem Fairen Handel, der Migration in Deutschland und weltweit, der Frauen- und Kinderrechte oder dem Thema „Rassismus“ bietet der Verein „Exile Kulturkoordination e.V.“ Weitere Informationen und Beratung unter www.exile-ev.de

Sonstiges

(red.) Indigene Völker in Südamerika: Aufgrund des Schulprojekts „Chat der Welten“, einem Kooperationsprojekt von InWEnt, dem Regionalen Zentrum NRW und der Koordinationsstelle Indigene Völker in Lateinamerika und der Karibik (KIVLAK/GTZ), wurde das Unterrichtsmaterial „Indigene Völker in Südamerika“ neu aufgelegt. Das Lehrbuch behandelt sowohl die Geschichte der indianischen Völker als auch deren gegenwärtiges Alltagsleben. ISBN 3-937235-85-X, Karin Kopshoff, 0211/8689-165, karin.kopshoff @inwent.org

(red.) Gewaltprävention: Dieses Thema wird von einem Serviceheft für Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe aufgegriffen. In drei Ausgaben jährlich widmet sich ‚Global Lernen’ stets einem Schwerpunkt und bereitet ihn auf 12 Seiten praxisnah auf. Bezug: www.global-lernen.de

(red.) Die Fülle des Lebens teilen – Misereor-Fastenaktion 2006: Passend zum Motto der diesjährigen Fastenaktion von Misereor gibt das Lehrerforum Denkanstöße zum Thema Geschlechtergerechtigkeit. Bestellung:www.eine-welt.mvg.de. Weitere Informationen und Bausteine zu dieser Fastenaktion sind auf der CD-ROM dazu erschienen. Bezug unter www.misereor.de

(red.) Bangladesch: Film und Zeitschrift: Der Verein Netz e. V. hat in seinem Angebot einen Film, „Vom Kochen und Weinen“, über Frauen aus Bangladesch sowie eine Kinderzeitschrift, in der dargestellt wird, wie Kinder in diesem Land leben. Dazu hält der Verein auch ein Materialheft für Kinder von 8-12 Jahren bereit. www.bangladesch.org

(red.) Umwelt und Gesundheit: Die Broschüre „Umwelt und Gesundheit – Beispiele aus dem täglichen Leben“ kann unter www.apug.de heruntergeladen werden. Sie gibt Informationen und Tipps zu den Bereichen Wohnen, Verkehr, Freizeit und Ernährung.

(red.): Fussball: Woher kommen die Teams?: Da die Fussball-WM in Deutschland auch ein guter Anlass ist, um sich über andere Länder zu informieren, hat die Bundeszentrale für politische Bildung unter http://www.bpb.de/themen/RALAFQ Hintergründe zu den teilnehmenden Ländern zusammengestellt.

(red.) Weltkarten in der Schule: Leere, sinnlose Schulflure – das muss nicht sein. Eine gute Idee ist es, eine solche Fläche mit einer selbstgemalten Weltkarte zu füllen. Eine englischsprachige Anleitung dazu gibt es unter: http://www.dpo.uab.edu/~raangus/gbrpcv/gbrpcv.htm

(red.) Lexikon zur Nachhaltigkeit: Neugestaltet und mit der Möglichkeit, eigene Artikel zu verfassen präsentiert sich das Lexikon der Nachhaltigkeit online unter www.nachhaltigkeit.info