

Neue Perspektiven für die waldbezogene Bildungsarbeit:

Gender und Bildung für nachhaltige Entwicklung?

Von Marion Mayer und Christine Katz, Lüneburg

Welche Relevanz hat die Auseinandersetzung mit Geschlechterverhältnissen für die Bildungsarbeit der Forstakteure? Wozu bedarf es der Reflexion von Gender, der sozialen Konstruktion von Männlichkeit und Weiblichkeit? Vor allem, wenn die Angebote im Wald von Kindern und Erwachsenen, gleich welchen Geschlechts, meist positiv erfahren werden? Etwas Licht ins Dunkel dieser Fragen zu bringen, ist das Anliegen des folgenden Beitrages, der sich auf die Arbeiten zweier Teilprojekte des BMBF-Forschungsverbundes „wa'gen“¹ (s.a. AFZ-DerWald 16|2005) bezieht.

Mit dem verstärkten Blick auf schulische Lernleistungen werden Jungen zu den neuen Verlierern unseres Bildungssystems deklariert. Mädchen verlassen die Schule mit besseren Abschlüssen, während nicht so leistungsstarke Jungen ihre Selbstbestätigung lieber an anderen Orten suchen. Dennoch fallen die Selbsteinschätzungen von Mädchen in Bezug auf ihr naturwissenschaftlich-technisches Wissen und Können unsicherer aus. In der Folge greifen Mädchen und junge Frauen immer noch vorzugsweise auf die klassischen Frauenberufe und Studienfächer zurück, die ihren vermeintlichen Stärken im Sozialen zu entsprechen vorgeben.

Wie auch immer diese Phänomene beachtet und eingeschätzt werden, ihre Präsenz als Thema in der Bildungsdiskussion macht sichtbar, dass Schule und Bildung alles andere als neutrale Bereiche des gesellschaftlichen Lebens darstellen. Insbeson-

dere die Diskussion um die Situation der Jungen im Bildungssystem zeigt, dass eine zukunftsfähige Bildung eine aktive Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Leitbildern von „Männlichkeit“ und „Weiblichkeit“ sowie deren Veränderung benötigt, auch um positividentitätsentwicklungen jenseits tradierter Geschlechterrollen zu unterstützen.

Nach Erkenntnissen der geschlechterbezogenen Sozialisationsforschung erfolgt sowohl die Aneignung als auch die Wahrnehmung und Positionierung von Räumen geschlechterspezifisch unterschiedlich. Auch wenn der Lernort Wald abseits der tradierten Vermittlungs- und Lernformen des Schulsystems etwas anderes zu bieten hat, ist bislang eher wenig untersucht, ob in bzw. mit diesem Raum Geschlechterungleichheiten leichter abgebaut werden können als dies im Schulsystem der Fall ist. Die Hauptzielgruppen der forstlichen Bildungsarbeit liegen im Alter von 5 bis 16 Jahren, also in einem relativ großen Entwicklungszeitraum. Bildungs- und geschlechtsbezogene Identitätsentwicklung und die Bedeutung von Naturerfahrungen in den jeweiligen Altersstufen sind deshalb altersdifferenziert zu betrachten. Der vorliegende Artikel versucht zumindest

ansatzweise auf diesbezügliche vorhandene Erkenntnisse einzugehen, wobei der Themenkomplex „Natur und Gender“ im Kontext von Bildungs- und Sozialisationsprozessen noch wenig bearbeitet ist.

Was bedeutet Gender?

Wir alle haben Vorstellungen darüber, was Weiblichkeit und Männlichkeit in unserer Gesellschaft ausmacht und können auf Antrieb „männliche“ und „weibliche“ Zuständigkeits- und Arbeitsbereiche nennen (z.B. Haushalt oder Handwerk). Geschlechterverhältnisse

sind zwar in Bewegung, denn sie sind an gesellschaftliche und sozial-kulturelle Kontexte gebunden und folglich auch wandelbar. Dennoch ist die Verteilung von Arbeit, Macht und Ressourcen trotz Veränderungen in der individuellen Lebensgestaltung noch

immer durch eine deutliche Geschlechterhierarchie geprägt. Dies gilt auch für den Forstsektor [1, 2].

Geschlechterunterschiede existieren nicht per se, sondern werden in und mit dem Handeln reproduziert und haben altersabhängig unterschiedliche Bedeutungen. Frauen und Männer bringen in ihr

Mit der Entwicklung der waldbezogenen Bildung hin zu einem eigenständigen, spezialisierten Arbeitssektor sind die forstlichen Akteure zunehmend aufgefordert, sich eingedenk des Leitbildes einer Bildung für nachhaltige Entwicklung mit ihrem Bildungsauftrag und den Problemen und gesellschaftlichen Zielsetzungen von Bildung auseinanderzusetzen.

¹ Der ausführliche Titel lautet: *Waldwissen und Naturerfahrungen auf dem Prüfstand: Gender-Analysen in der Waldinformations-, Öffentlichkeits- und Bildungsarbeit sowie Entwicklung von Gestaltungsansätzen.*

² Die von den Forstakteuren für ihre Bildungstätigkeiten verwendeten Begriffe sind ebenso vielfältig wie die damit verfolgten Ziele unbestimmt sind. Trotz Kritik hat sich jedoch der Ausdruck Waldpädagogik weitgehend für die Bildungsarbeit der Forstakteure etabliert. Auch bei den aktuellen Weiterbildungsaktivitäten wird der Begriff „Zertifikat Waldpädagogik“ verwendet (siehe AFZ-DerWald Nr. 2|2008). Wir greifen teilweise ebenfalls auf diese Begrifflichkeit zurück, um den Bezug klar zu machen. Das bedeutet jedoch nicht automatisch, dass wir den Terminus „Waldpädagogik“ für sinnvoll oder unproblematisch halten. Im Gegenteil halten wir es für unverzichtbar, die Bildungsansätze und -ziele in diesem Handlungsfeld in Orientierung auf die Leitidee „Bildung für nachhaltige Entwicklung im Naturraum Wald“ weiterzuentwickeln.

Dipl. Soz.Päd./Soz. Arb. M. Mayer ist wissenschaftliche Mitarbeiterin.
Dr. C. Katz ist Koordinatorin des BMBF-Forschungsverbundes wa'gen, Leuphana Universität Lüneburg



Marion Mayer
marion.mayer@uni.leuphana.de

Handeln sozialisationsbedingt unterschiedliche Orientierungen und Erfahrungen mit ein, die sich wiederum unterschiedlich auf ihre gesellschaftliche Position auswirken und dabei die gesellschaftliche Geschlechterordnung verstetigen oder erweitern. Das genau meint „doing gender“.

Was hat dies nun aber mit der Entwicklung des Arbeitsfeldes waldbezogene Bildung zu tun?

Im Wandel der Forstwirtschaft seit Mitte der 1990er-Jahre hat die waldbezogene Bildung (im Folgenden Waldpädagogik genannt)² an Raum und Bedeutung als eigenständiges Arbeitsfeld gewonnen. Neben einem eigenständigen forstlichen Angebot „in der Fläche“, wurden in fast allen Bundesländern Funktionsstellen für Umweltbildung bzw. Waldpädagogik eingerichtet und Mittel für den Erhalt sowie die Neugründung von Einrichtungen bereitgestellt. Bundesweit unterstützt durch das Engagement der forstlichen Fachverbände, der forstlichen Hochschulen sowie durch eigene Aktivitäten in den Ländern selbst, konnten sich Forstmänner und -frauen im Rahmen der Aus- und Weiterbildung zunehmend weiterqualifizieren [3, 4].

In jüngerer Zeit hat die Auseinandersetzung mit der Leitidee der „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE) die Debatte um die konzeptionelle Ausrichtung der waldbezogenen Bildung und damit die Frage nach dem Beitrag der Waldpädagogik wesentlich beeinflusst [5, 6, 7].

Die Chance, die diese Entwicklung beinhaltet, liegt darin, die Ziele und den eigenen Auftrag neu zu bestimmen und sich im Rahmen des konzeptionellen Wandels der Bildungsakteure zu definieren. Am Ende könnte auch ein neuer Grad an Professionalisierung gewonnen werden. Die damit verbundene Herausforderung richtet sich vor allem auf die Subjektorientierung der Bildung. Nicht der Wald steht als Vermittlungsziel in Mittelpunkt des Bildungsgedankens, sondern die Handlungsfähigkeit der Lernenden.

Perspektivenwechsel der Bildungsarbeit

Mit der Diskussion um Funktion, Ziele und Aufgaben der Umweltbildung im Zuge der Nachhaltigkeitsdebatte vollzieht sich folglich ein Perspektivenwechsel, bei dem sich Bildung stärker „auf die Fähigkeit zur reflexiven, verantwortungsbewussten Mitgestaltung der Gesellschaft im Sinne einer nachhaltigen Zukunftsgestaltung“ bündelt [8].

In der Bildungsdiskussion wird hierzu-lande die Aushandlung dieses Rahmens

vorrangig durch das Konzept der Gestaltungskompetenz nach DE HAAN bestimmt, das sich an dem Anspruch einer normativen Verteilungsgerechtigkeit und dem Zusammendenken von ökologischen, ökonomischen, sozialen und ethischen Perspektiven ergibt [9].

Um Bildungsprozesse daran auszurichten, ist Reflexionsarbeit gefordert sowie Kenntnisse darüber, was die Personen brauchen, um sich mit den globalen Problemen der Zukunftssicherung aktiv auseinanderzusetzen zu können [7]. Die Genderdimension ist dabei eine grundlegende, wenn auch von anderen sozialen Faktoren nicht unabhängige Kategorie für die Realisierung einer Bildung, die ein Mitwirken aller Interessengruppen gestattet.

Innerhalb der Erziehungs- und Sozialwissenschaften hat die Frauen-, Männer- und Geschlechterforschung ein breites Spektrum an Erkenntnissen generiert, die für eine gendersensible Bildung relevant sind. Auch innerhalb des Diskurses zu BNE wird gender ansatzweise ins Blickfeld geholt. Dennoch ist die Verbindung zwischen dem Wissen aus der Geschlechterforschung und den Ansprüchen, die im Rahmen von BNE für naturbezogene Bildung formuliert werden, ausgesprochen lückenhaft [7].

Was ist gendersensible Bildung?

Gendersensible Bildung bedeutet zu allererst Reflexion. Darüber hinaus bedarf sie weiterer Kompetenzen, die dazu beitragen, dass die Rahmenbedingungen, die Inhalte und Methoden sowie die soziale Interaktion in Lehr- und Lernprozessen zum Abbau des Gender-Bias und den damit verbundenen Ungleichheiten beitragen [10,11].

Dafür ist spezifisches Wissen [12] notwendig, nämlich über:

- die sozio-kulturelle Bedingtheit der gesellschaftlichen Geschlechterverhältnisse und -rollen sowie ihre vom Alter und den sozialen Kontexten abhängigen Bedeutungen und Funktionen,
- das, was unsichtbar und unerlebbar bleibt, wenn ausschließlich das starre Geschlechtermodell bedient wird,
- die Auseinandersetzungen und Erkenntnisse dazu, dass es keine geschlechterneutralen Themen, Ursachenzusammenhänge und Problembewältigungsansätze gibt, und Natur nicht kontextfrei erfass- und erkennbar ist,
- Konzepte und Ansätze für Genderkompetenz in der naturbezogenen Bildung und damit darüber, welches Genderwissen für dieses Handlungsfeld notwendig ist (inhaltlich, pädagogisch-didaktisch) und wie dieses beschafft bzw. angeeignet werden kann (über Weiterbildung und/oder Expertise von außen).

In der konkreten sozialen Bildungssituation zählt hierzu die Aufmerksamkeit hinsichtlich des „doing gender“ im eigenen Leitungs- bzw. Lehr- und Lernverhalten und dem der Gruppe. Dies erfordert eine Sensibilität für verbale wie nonverbale Formen von Diskriminierungen sowie entsprechende Strategien eines aktiven Umgangs mit solchen Prozessen.

Es bedarf eines Know-hows für die Gestaltung von Kommunikations- und Lernformen und ihren Rahmenbedingungen unter Berücksichtigung von Differenzen in Vielfalt, jedoch ohne dabei Klischees oder Stereotypen zu bedienen [12].

Die geschlechterbezogene Bildungsforschung hat an vielen Stellen sichtbar gemacht, wie wenig gendersensibel Bildungsarbeit in den meisten Fällen immer noch ausgerichtet ist. Damit tragen die Bildungsinstitutionen einen nicht unwesentlichen Teil der Verantwortlichkeit dafür, dass die Ungleichheiten in den Geschlechterverhältnissen stabilisiert werden [13, 14, 15]. Die außerschulischen Lernorte sind diesbezüglich allerdings kaum untersucht worden.

Mittlerweile gibt es allerdings einige empirische Analysen in Bezug auf Umweltverhalten, -wissen, -handeln und Naturerfahrungen, die auch zunehmend geschlechterdifferenzierte Erkenntnisse liefern [12]. Danach erweisen sich Frauen als umweltbewusster, reagieren affektiver als Männer auf Naturzerstörungen und zeigen umweltfreundlichere Einstellungen und Handeln [16, 17]. Auf der anderen Seite scheinen Männer über mehr System- und Handlungswissen im Umweltbereich zu verfügen [18, 19]. Dass Frauen damit nicht per se, also aufgrund ihres Geschlechts, die besseren Umweltschützerinnen sind, ist Gegenstand verschiedener Erörterungen, in deren Rahmen biologische und sozial-konstruktivistische Erklärungsmodelle sowie Geschlechterrollen- bzw. Sozialisationsunterschiede diskutiert werden [20, 21, 22].

Einfluss von Naturerfahrungen auf das Mensch-Natur-Verhältnis

Naturerfahrungen, das direkte Erleben von Natur, gilt als bedeutsame Einflussgröße bezüglich unseres Verhältnisses zu Natur und Umwelt. Meist wird dabei von einer Wirkungskette Naturerfahrung – Wissen, Umweltbewusstsein – Umwelthandeln ausgegangen. Ziel von naturpädagogischen Umweltbildungsmaßnahmen ist es entsprechend, über die unmittelbare Naturbegegnung bei Kindern und Jugendlichen eine positive Einstellung und Werthaltung gegenüber Naturdingen zu

erreichen [23]. Doch funktioniert das tatsächlich so? Bislang gibt es kaum Kenntnisse darüber [12]:

- a) welche Sichtweisen über Natur und welcher Art Naturumgang in den natur-, umwelt- oder waldbezogenen Bildungsangeboten vorherrschen und
- b) welche Themen, Zugänge und pädagogisch-didaktische Methoden gewählt werden und wie beides die Geschlechterhierarchie reproduziert.

Diese Wissensbestände sind in der Umweltbildung bzw. der Wald-, Natur- und Erlebnispädagogik bis auf Ausnahmen kaum angenommen und reflektiert [24]. Erst in neuerer Zeit gibt es sowohl im Bereich der Forschung zur Natur-/Umwelterfahrung und -einstellung, zu Naturzugängen und zur Naturpädagogik [17, 25, 26], im Bereich der Umweltverhaltens- und Lebensstilforschung [27, 28] sowie in der praktischen Anwendung bzw. Durchführung umwelt- und naturpädagogischer Maßnahmen Ansätze, die Geschlechterverhältnisse gezielt mit einzubeziehen [29, 7].

Dort, wo Geschlecht als reflexive Kategorie herangezogen wird, werden auch geschlechterrelevante Wirkungen erkennbar: So fand LÜDE [30] in einer seiner Untersuchungen heraus, dass Jungen offenbar deutlich stärker von Fakten und den dahinter stehenden Zusammenhängen angesprochen werden als Mädchen und ebenfalls ein größeres Maß an ökologischer Naturerfahrung aufweisen. Sie verfügen entsprechend über mehr Wissen bzgl. ökologischer Hintergründe und ökosystemarer Funktionsmechanismen und

scheinen erheblich technikfokussierter zu sein. In didaktischer Hinsicht zeigen sie eine besondere Vorliebe für Bewegungs- und Wettbewerbsspiele [17].

Um Mädchen zum Mitmachen zu motivieren, kann hingegen ein sichtbarer Problembezug eines Naturphänomens hilfreich sein. Sie fragen eher nach dem Wozu, da sie die Verwendungszusammenhänge von Wissen erfahren wollen. Zudem finden sie wohl leichter über soziale Aspekte und Interaktionen (z.B. über Kontakt zu Tieren) einen Zugang zu Naturthemen. Für vorwiegend datenbasierte Information scheinen sie im Vergleich zu Jungen geringfügiger interessiert werden zu können. Bei den Naturbegegnungen von Jungen steht der Erholungsbezug im Vordergrund (v.a. sportliche oder spielorientierte Aufenthalte) [12]. Jungen und Mädchen kennen zwar etwa gleich viele Arten. Allerdings zeigen Mädchen eine deutlichere Vorliebe für Pflanzen und ästhetische Naturerfahrungen. Und, Schülerinnen erscheint der Schutz von Natur und Umwelt wichtiger als deren Nutzung. Dies stellt sich signifikant umgekehrt bei ihren Mitschülern dar.

Aus etlichen Studien ist außerdem bekannt, dass Mädchen und Jungen sich (Natur-)Räume unterschiedlich aneignen und dass diese Differenz mit steigendem Alter zunimmt, was wohl darin gründet, dass Mädchen ab ca. 11 Jahren wesentlich stärker reglementiert werden – aus elterlicher Fürsorge um ihre körperliche und sexuelle Unversehrtheit [31]. So präferieren Mädchen in städtischen Umgebungen offenbar den Aufenthalt in Innenräumen gegenüber gleichaltrigen Jungen, die lieber draußen sind [32]. Allerdings fanden

HALLMANN et al. [33] in ihrer Untersuchung genau umgekehrt heraus, dass Mädchen anscheinend öfters in der Natur sind als Jungen, dort jedoch häufiger Angst erleben bzw. bestimmte Bereiche in der Natur als Unsicherheitsorte erfahren [33]. Das heißt jedoch nicht, dass Jungen generell weniger oder keine Angst empfinden würden. Sie wird lediglich weniger reflektiert und/oder zum Ausdruck gebracht [12].

Gender und Nachhaltigkeit zusammen denken!

Natur ist ein sozialer Ort Die Vielzahl an Untersuchungen zu Naturerfahrungen und -einstellungen haben in all ihrer Breite und Vielfalt gemeinsam, dass Natur als Teil menschlicher Lebensqualität, als Erfahrungs-, Lern- und Freiraum, als Ort, an dem wir ihre Dynamik bestaunen, als kultureller Erinnerungsraum und vieles mehr erfahren wird. Natur kann demnach nicht kontextfrei „erkannt“ werden. Für die Gestaltung einer an Nachhaltigkeit orientierten naturbezogenen Bildung bedeutet dies, dass Naturerlebnisse und -erfahrungen nicht einfach durch didaktische Durchorganisation herstellbar sind, sondern als soziale Ereignisse anzulegen und zu reflektieren sind.

Naturbezogene Bildung bedarf der Einordnung in globale und gesellschaftliche Zusammenhänge!

Naturerfahrung ist als zentrales Element in naturbezogenen Bildungsveranstaltungen unverzichtbar. Wichtig wäre jedoch,

BNE in der Waldpädagogik



Schulen und andere Bildungsträger bemühen sich zunehmend um „Bildung für nachhaltige Entwicklung“. Die Bayerische Landesanstalt für Wald und Forstwirtschaft zeigt in der Nr.

64 ihrer Zeitschrift „LWF aktuell“ die aktuellen Entwicklungen in der Waldpädagogik auf. Darin werden Bildungsangebote im Wald vorgestellt, die weit über den gewohnten Ablauf „Förster/in führt Schulklasse durch den Wald“ hinausgehen. Neue Walderlebniszentren, eine Datenbank zur Erfassung und Bewertung von Walderlebnispfaden oder das kommende Zertifikat Waldpädagogik bringen Verbesserungen in der Waldpädagogik. Weitere Beiträge informieren über wissenschaftliche Hintergründe der forstlichen Bildungsarbeit.

www.lwf.bayern.de

die (pädagogisch angeleitete) Begegnung von Kindern mit der Natur nicht bei einem beliebigen Einzelereignis zu belassen. Vielmehr sind Bildungsmaßnahmen zeitlich längerfristig anzulegen, sodass Bezüge zu einem übergreifenden, am Leitbild der Nachhaltigkeit ausgerichteten Gedankensystem hergestellt und die Aneignung entsprechenden Faktenwissens angeregt werden können. Nur durch eine angemessene intellektuelle Einordnung der Naturphänomene kann dieses Erleben auch ein gesellschaftspolitisches Gestaltungshandeln gegenüber Natur befördern. Dazu bedarf es jedoch länger terminierter und entsprechend mit dem Unterrichtsprogramm abgeglichenere und vorbereiteter Veranstaltungen. Der in den meisten Bundesländern verpflichtend vorgesehene einmalige Aufenthalt im Wald im Rahmen der Grundschulzeit reicht dafür in keinem Fall aus [12].

Nachhaltige Bildung bezieht Körperlichkeit mit ein!

Eine Besonderheit von Bildungsprozessen, die an naturräumlichen Lernorten stattfinden, liegt in der expliziten Einbeziehung von Körpererfahrungen und -empfinden im pädagogischen Prozess. In Anlehnung an PESTALOZZI wird von Umweltbildnern immer wieder betont, dass naturbezogene Bildung „Kopf, Herz und Hand“ beanspruchen will. Zur Entwicklung und Förderung

von Naturbewusstsein werden sinnliche Körpererfahrung sowie die Positionierung des Körpers im Naturraum als wesentliche Bestandteile im Bildungsprozess definiert. Gerade in diesem Zugang liegen die Potenziale einer Bildung, die im Sinne der Nachhaltigkeitsidee das Entstehen von Kompetenz als umfassende Persönlichkeitsbildung versteht. Wird hier jedoch die Bedeutung der unterschiedlichen Sozialisationsfaktoren und deren geschlechtsbezogene Wirkung auf den individuellen Körperumgang nicht mitbedacht, gehen zum einen Chancen verloren, die vielfältigen Möglichkeiten des Körpererlebens und Körperseins adäquat und effektiv einzubeziehen und zu fördern. Beispielsweise sollten beim Baumstämmechleppen Mädchen wie Jungen gleichermaßen erfahren, dass sie vergleichbare körperliche Kräfte besitzen. Zum anderen verstärkt das Ausblenden der geschlechterbezogenen Differenzen von Körperlichkeit die Gefahr, dass geschlechterstereotype Zuschreibungen und Körpererfahrungen manifestiert werden [12].

Würden die Bildungsakteure die unterschiedlichen Handlungspräferenzen von Jungen und Mädchen nicht so „bereitwillig als natürliche Geschlechterdifferenzen betrachten, würden sie ihre Aufgabe darin sehen, Kindern dasjenige beizubringen, was sie noch nicht können, statt sie nur in dem zu bestätigen, wozu sie dem Anschein nach sowieso neigen“ [34], so könnten sie wesentlich dazu beitragen „das Repertoire an Strategien der Problemlösungen für Jungen und Mädchen [zu] erweitern“ [34]. Die Suche nach geeigneten pädagogisch-didaktischen Umsetzungsmethoden ist ein herausforderndes Anliegen, das sich nicht darin erschöpfen kann, geschlechterhomogene Gruppen einzurichten. Vielmehr gilt es, vielfältige methodisch-didaktische Ansätze zu finden, durch die Mädchen wie auch Jungen beispielsweise in ihrer Kompetenzaneignung und ihrem Selbstwertgefühl ebenso gestärkt werden, wie es ihnen auch ermöglicht wird, ein u.U. eng gefasstes Rollenverständnis zu erweitern. Für Jungen kann die Erfahrung wichtig sein, dass ihre männliche Identität und Orientierung nicht unbedingt an Konkurrenzstärke und Dominanzverhalten gebunden sein muss. Und auch Mädchen können von der Erkenntnis profitieren, dass ein vom Rollenklischee abweichendes Verhalten keineswegs den Verlust der geschlechtsbezogenen Identität bedeuten muss. In jedem Fall aber erscheint es für beide Geschlechter sinnvoll, Risiken des Scheiterns zu erfahren wie auch einen freieren Umgang mit Nähe und Angst zuzulassen.

Gesamtgesellschaftlich bedarf es jenseits des Gesagten jedoch erheblicher Anstrengungen, um männliche Orientierungsmuster zu entwickeln, die Kooperationen und soziale Verantwortung, Fürsorge und soziale Zuwendung integrieren und das Soziale nicht als „weiblich gedacht“ ausschließen.

Literaturhinweise:

- [1] KATZ, C.; MAYER, M. (2003): Neues von Robina Wood? Geschlechterimplikationen im Handlungsfeld Wald. In: Hofmeister, S./Möders, T./Karsten, M.-E. (Hrsg.): Zwischentöne gestalten: Dialoge zur Verbindung von Geschlechterverhältnissen und Nachhaltigkeit. Bielefeld, S. 113-131. [2] KATZ, C. (2004): Waldnutzung und Waldschutz im Wandel. Neue Chancen für mehr Geschlechtergerechtigkeit? In: Hayn, D. (Hrsg.), Gender Mainstreaming im Naturschutz. Gelbe Reihe des Bundesamts für Naturschutz (BfN), Bonn, S. 82-96. [3] VOGL, R. (2006): Waldpädagogik – Ausbildung an forstlichen Hochschulen AFZ-DerWald 14/2006. [4] FUCHSS, O. (2008): Waldpädagogik in der Hochschulbildung. AFZ-DerWald 3/2008. [5] KOHLER, B.; BITTNER, A.; BÖGEHOLZ, S. (2005): Von der waldbezogenen Umweltbildung zu einer waldbezogenen Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – neue Wege für die Waldpädagogik. In: Schweizerische Zeitschrift für Forstwesen. Heft 156, Zürich, S. 52-58. [6] KOHLER, B.; VOGL, R. (2006): „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ – Welchen Beitrag kann Waldpädagogik leisten? AFZ-DerWald 1/2006. [7] KATZ, C.; MAYER, M. (2007): Zum Stand der Waldpädagogik in forstlichen Einrichtungen Deutschlands. Werkstattberichte Umweltstrategien. Herausgegeben von Hofmeister, S.; Saretzki, T. Lüneburg Heft 6. [8] RAUCH, F. (2005): Aktionsforschung und Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung. In: Radits, F.; Rauch, F.; Kattmann, U. (Hrsg.): Gemeinsam Forschen – Gemeinsam lernen. Wissen, Bildung und Nachhaltige Entwicklung. Innsbruck, S. 71-84. [9] DE HAAN, G. (1999): Umweltbildung. In: Brilling, O./Kleber, E.W. (Hrsg.): Handwörterbuch Umweltbildung. Hohengehen, S. 5-7. [10] DERICHS-KUNSTMANN, K.; AUSZRA, S.; MÜTHING, B. (1999): Von der Inszenierung der Geschlechterverhältnisse zur geschlechtergerechten Didaktik. Bielefeld. [11] MÖRTH, A. P. (2006): Handlungsvorschläge für einen nicht-binären Umgang mit Geschlecht. In: Mörth, A. P./Hey, B. Koordinierungsstelle für Geschlechterstudien, Frauenforschung und Frauenförderung der Karl-Franzens-Universität Graz (Hg.): geschlecht + didaktik. Graz, S. 78-93. [12] MAYER, M.; KATZ, C. (2008): Gender in die Bildung! Für eine nachhaltige Entwicklung. In: Zeitschrift für Nachhaltigkeit. Heft 6, Münster, S. 73-98. [13] GENTNER, U. (Hrsg.) (2001): Geschlechtergerechte Visionen. Politik in Bildungs- und Jugendarbeit. Königstein/Taunus. [14] KRUG, G.; DERICHS-KUNSTMANN, K.; BLEY, N. (2000): Methoden der politischen Erwachsenenbildung aus der Perspektive der Geschlechtergerechtigkeit. Recklinghausen. [15] DERICHS-KUNSTMANN, K. (2000): Geschlechtergerechte Didaktik in der Erwachsenenbildung. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung. Heft 4, S. 38-40. [16] EMPACKER, C.; HAYN, D.; SCHUBERT, S.; SCHULTZ, I. (2002): Die Bedeutung des Geschlechterrollenwandels. In: Umweltbundesamt (Hrsg.), Nachhaltige Konsummuster: ein neues umweltpolitisches Handlungsfeld als Herausforderung für die Umweltkommunikation; mit einer Zielgruppenanalyse des Frankfurter Instituts für sozial-ökologische Forschung. Berlin, Kap. II, S. 182-214. [17] BÖGEHOLZ, S. (1999): Qualitäten primärer Naturerfahrung und ihr Zusammenhang mit Umweltwissen und Umwelthandeln. Opladen. [18] FRICK, J. (2003): Umweltbezogenes Wissen: Struktur, Einstellungsrelevanz und Verhaltenswirksamkeit. Zürich. [19] LUDE, A. (2001): Naturerfahrung und Naturerfahrungsbewusstsein. Eine empirische Studie. Innsbruck. [20] SCHULTZ, I. (2001): Ein Blick zurück. Gender-Perspektiven in der deutschen Umweltforschung. In: Politische Ökologie. H. 70, S. 18-20. [21] KATZ, C. (2008): Gender Mainstreaming in der Umweltbildung – Erfolge und Defizite auf dem Weg zur Nachhaltigkeit. (Im Druck) [22] KATZ, C. (2006): Gender und Nachhaltigkeit. Neue Forschungsperspektiven. In: GAIA, Heft 15 (3), S. 206-214. [23] KLAUTKE, S.; KÖHLER, K. (1991): Umwelterziehung – ein didaktisches Konzept und seine Konkretisierung. Unterricht Biologie. Heft 164, S. 48-51. [24] FRANZ-BALSEN, A. (2001): Nachhaltigkeit & Gender – Konsequenzen für die Umweltkommunikation. In: Umweltbundesamt (Hrsg.): Verankerung des Nachhaltigkeits-Leitbildes in der Umweltkommunikation. Berlin. [25] BRÄMER, R. (1997): Was Jugendliche unter Natur verstehen, Befunde des Seminars „Jugend ohne Natur?“ Archiv Soznat. 25, Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Marburg. [26] BITTNER, A. (2000): Wirkungs- und Konzeptevaluation von Umweltbildung am Beispiel des Nationalparks Harz/Niedersachsen. Allg. Forst- und Jagdzeitschrift 171 (1), S. 19-21. [27] PREISENDÖRFER, P. (1999): Umwelteinstellungen und Umwelthandeln in Deutschland. Opladen. [28] EMPACKER, C./HAYN, D./SCHULTZ, I. (2001): Analyse des Geschlechterrollenwandels für Umweltbewusstsein und Umwelthandeln. Studie für das Umweltbundesamt (2001/17157). Frankfurt/M./Berlin. [29] ISOE (2004): Gemeinsame Presseerklärung zwischen dem Institut für sozial-ökologische Forschung und dem Nationalparkforstamt Eifel, am 25. Juni 2004, zu der Einführung von Gender Mainstreaming im Nationalpark Eifel. [30] LUDE, A. (2005): Naturerfahrung und Umwelthandeln – Neue Ergebnisse aus Untersuchungen mit Jugendlichen. In: Unterbrunner, U./Forum Umweltbildung (Hrsg.): Natur erleben. Neues aus Forschung und Praxis zur Naturerfahrung. Innsbruck, S. 65-86. [31] VALENTINE, G. (1992): Images and danger: women's sources of information about the spatial distribution of male violence. In: AREA, Heft 24, S. 22-29. [32] NISSEN, U. (1992): Raum und Zeit in der Nachmittagsgestaltung von Kindern. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Was tun Kinder am Nachmittag? Ergebnisse einer empirischen Studie zur mittleren Kindheit. Weinheim, München, S. 127-170. [33] HALLMANN, S.; KLÖCKNER, C. A.; BEISENKAMP, A.; KUHLMANN, U. (2005): Freiheit, Ästhetik oder Bedrohung? Wie Kinder Natur bewerten. In: Umweltpsychologie, Heft 2 (9), S. 88-109. [34] HAGEMANN-WHITE, C. (2005): Geschlecht als kulturelle und soziale Praxis – aktuelle Fragen zwischen Sozialisation und Biologie. In: Vogel, U. (Hrsg.): Was ist weiblich – was ist männlich? Aktuelles zur Geschlechterforschung in den Sozialwissenschaften. Bielefeld, S. 32-47.