

## Rezensionen

**Norbert Frieters-Reermann: Frieden lernen. Friedens- und Konfliktpädagogik aus systemisch-konstruktivistischer Perspektive.** Duisburg, Köln: WiKu-Verlag 2009, 307 S., ISBN 978-3-86553-335-7, 42,35 €.

Dass Erziehung und Bildung zur Beförderung des Friedens beizutragen haben, zählt zu den Eckpunkten des pädagogischen Selbstverständnisses der Neuzeit. Zugleich lässt der Blick auf die Gewalt- und Kriegsgeschichte der Menschheit erkennen, dass Friede ohne eine Erziehung, die die Menschen an eine Kultur des Friedens heranführt, nicht gelingen kann. Ungeachtet dieses starken doppelten Begründungszusammenhangs führt die Friedenspädagogik in erziehungswissenschaftlicher Forschung und Lehre, aber auch in der Unterrichtspraxis, nur ein Mauerblümchendasein. Das mag zu einem guten Teil auf konzeptionelle Unzulänglichkeiten der Friedenspädagogik zurückzuführen sein, die den Ausgangspunkt dieser Studie bilden und zu deren Überwindung der Autor mit neuen, Horizonte öffnenden Theorieangeboten einen Beitrag leisten will. Norbert Frieters-Reermann, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Soziologie der RWTH Aachen, benennt diese Schwächen friedenspädagogischer Forschung und Theoriebildung einleitend mit den Schlagworten „konzeptionelle Konfusion“, „theoretische Rückständigkeit“, „unzureichende Evaluierungspraxis“ und „kulturelle Engführung“. Und die innovativen theoretischen Perspektiven, die die Friedenspädagogik zu neuen Ufern führen sollen, gewinnt er aus der systemisch-konstruktivistisch begründeten Pädagogik. Um es gleich vorzuschicken: Der Anspruch, das friedenspädagogische Denken durch einen solchen Perspektivwechsel bereichern zu können, wird in dieser profunden und wegweisenden Studie vorzüglich eingelöst.

Dieser Publikation liegt die 2008 von der Universität Erlangen-Nürnberg angenommene Dissertation des Autors zugrunde. Im ersten Teil skizziert er die zentralen Herausforderungen, denen sich die Friedenspädagogik heute in philosophischer, politischer wie pädagogischer Hinsicht gegenüber sieht. Aus der postmodernen Verunsicherung und der Erfahrung unhintergebarer Pluralität werden – philosophisch gesehen –, universale und ahistorische Friedenskonzepte fragwürdig. Was Friede bezeichnet, müsse vielmehr in lokalen, pluralen und kontextuellen Friedensdiskursen jeweils neu entworfen werden. In politischer Hinsicht hat sich nach Einschätzung des Autors nach dem Ende der bipolaren Systemkonfliktkonstellation mit der Entgrenzung der Konfliktphasen, der Privatisierung der Gewalt oder der Verschiebung vom „working around conflict“ zum „working on conflict“ ein krisen- und konfliktbezogener Paradigmenwechsel vollzogen. In pädagogischer Hinsicht schließlich muss sich die Friedenspädagogik mit einer elementaren „Kränkung der Pädagogik“ auseinandersetzen, die aus der Einsicht in die potenziell konfliktverschärfenden und gewaltfördernden Potenziale von Bildung erwächst.

Diese Problemlagen stellt Frieters-Reermann in einen breiteren Kontext, der ihre Bearbeitung ermöglicht, indem er eine systemisch-konstruktivistische Beobachterposition ein-

nimmt. Grundpositionen und Einsichten aus systemtheoretischen, konstruktivistischen und interaktionstheoretischen Theoriemodellen werden herangezogen, um Konflikte und konfliktbezogene Lernprozesse auf drei verschiedenen Ebenen zu beschreiben: auf der individuell-subjektiven Ebene, auf der systemisch-sozialen und auf der beziehungs- und interaktionsbezogenen Ebene. Für die Friedenspädagogik höchst relevant ist dabei der konstruktivistische Ausgangspunkt, dass es keine objektive und absolute Beobachterperspektive gibt, vielmehr Wirklichkeit auf der Basis subjektiver Beobachterpositionen nach Maßgabe ihrer Viabilität – und nicht ihrer „Wahrheit“ – konstruiert wird. Das impliziert, dass auch Konfliktverhalten oder Gewaltanwendung für die jeweiligen Akteure in ihrem Kontext jeweils Sinn machen. Die systemische Perspektive bringt darüberhinaus die emergenten Eigenschaften kollektiven Handelns in den Blick, die interaktionistischer Perspektive fokussiert das Wechselspiel von bewussten und unbewussten, symbolischen und imaginären Vorgängen, die in jeder sozialen Kommunikation ablaufen. Im Durchgang durch diese verschiedenen Ebenen entwickelt der Autor in systematischer Weise ein komplexes „Reflexionsraster“ einer systemisch-konstruktivistischen Friedenspädagogik, dessen Operationalität im dritten Teil der Publikation anhand von zwölf Falldarstellungen friedenspädagogischer Praxismodelle illustriert wird.

Gerade in diesem Teil zeigt sich die weitgespannte Fachkenntnis des Autors und seine souveräne Beherrschung des methodischen Instrumentariums, gelingt es ihm doch bestens, die Fruchtbarkeit des entfalteten Analyse- und Konstruktionsrasters nunmehr an konkreten Praxisbeispielen aus dem nationalen wie internationalen Raum, an deren Umsetzung der Autor zum großen Teil selbst beteiligt war, zu testen. Ein besonderes didaktisches Geschick demonstriert Frieters-Reermann zudem mit den zahlreichen selbst entwickelten Tabellen, Rastern und Graphiken, die die abstrakten theoretischen Erkenntnisse in einprägsamer Weise visualisieren und ordnen. Dergleichen Anschaulichkeit wiegt auch das dem Bemühen um argumentative Präzision geschuldete hin und wieder anstrengende Abstraktionsniveau der Sprache auf. Letzteres zeigt sich vor allem darin, dass der Autor oftmals selbst nicht unmittelbar Position bezieht, sondern immer wieder relativierend darauf Bezug nimmt, dass sich „...aus einer systemisch-konstruktivistischen Beobachterperspektive...“ diese oder jene Beobachtungen ergeben (und das heißt: sich aus einer anderen, diese oder jene andere ergeben würden).

Den mit der expliziten Preisgabe einer objektiven Beobachterpositionen zum einen, eines normativen Standpunktes zum anderen, naheliegenden Vorwurf, nunmehr alles der Beliebigkeit anheimzustellen, reflektiert der Autor im Schlusskapitel durchaus selbstkritisch – wie im Übrigen auch andere Dilemmata einer konstruktivistischen Sicht der Friedenspädagogik. Auch damit legt er eine akademische Bescheidenheit und Reflektiertheit an den Tag, fern jeder Besserwisserei, die dieses Buch besonders sympathisch macht. Gleichwohl drängt

sich die Frage auf, ob nicht spätestens dann, wenn konstruktivistische Analysen zur Anleitung friedenspädagogischen Handelns nützlich gemacht werden sollen – und den Anspruch dieser Praxisrelevanz von Theorie erhebt der Autor ausdrücklich – es nicht doch normativer Leitplanken bedarf. In Fragen von Frieden, Krieg und Gewalt, in Fragen, in denen es sozusagen um Leben oder Tod geht, kann nicht in postmodernem, konstruktivistischem Gestus die „Viabilität“ und Gleichrangigkeit vorfindlicher Wirklichkeitskonstruktionen hingenommen werden. Markieren nicht die Menschenrechte, inklusive des Rechts auf Leben, ungeachtet ihres historisch-kontingenten Entstehungszusammenhangs, dergleichen wertorientierte Leitplanken für friedenspädagogisches wie für politisches Handeln, die nicht verhandelbar sind?

An dieser Stelle lässt Frieters-Reermanns Plädoyer für eine „offene, diskursive, differenzierte, multiperspektivische und plural ausgerichtete Friedenspädagogik“ manche Fragen offen. Insgesamt aber ist ihm mit dieser Studie ein Grundlagenwerk gelungen, das der Friedenspädagogik neue Horizonte eröffnet. Wer heute über eine Weiterentwicklung der Friedenspädagogik nachdenkt, sei es in theoretischer, sei es in praktischer Absicht, kommt an diesem Buch nicht vorbei.

*Klaus Seitz*

**Waltraud Kerber-Ganse: Die Menschenrechte des Kindes. Die UN-Kinderrechtskonvention und die Pädagogik von Janusz Korczak – Versuch einer Perspektivenverschränkung, 2009. 265 S., ISBN 978-3-86649-259-2, kart., 29,90 €.**

Pünktlich zum 20. Jahrestag der UN-Kinderrechtskonvention legt der Verlag Barbara Budrich mit „Die Menschenrechte des Kindes“ von Waltraud Kerber-Ganse ein Buch vor, das künftig als Standardwerk für alle gelten sollte, die in der Menschenrechts-(bildungs-)arbeit sowie der Kinder- und Jugendarbeit tätig sind. Das Buch erfüllt einen doppelten Zweck: Zum einen ist es ein Handbuch über die Geschichte, Entwicklung und Reichweite der UN-Kinderrechtskonvention, und zum anderen führt es ein in die Arbeit von Janusz Korczak (1879-1942), den Waltraud Kerber-Ganse als „ersten und einzigen menschenrechts-basierten Pädagogen, Theoretiker und Praktiker“ (S. 18) kennzeichnet. Mit dem Untertitel des Buches „Die UN-Kinderrechtskonvention und die Pädagogik von Janusz Korczak – Versuch einer Perspektivenverschränkung“ wird zugleich das Anliegen der Autorin deutlich: Es geht ihr darum, eine Brücke zu schlagen zwischen Korczak als Denker und Praktiker der Kinderrechte und der UN-Kinderrechtskonvention als international anerkannten Menschenrechtsvertrag mit spezifischen Instrumenten und Methoden zur Überwachung und Durchsetzung der verbrieften Rechte des Kindes. Dies ist ein wichtiges und notwendiges Unterfangen, denn die bedeutungsvollen Arbeiten Korczaks werden zwar oft – wenn auch nur oberflächlich – als wichtige Vorläufer der Kinderrechte erkannt, aber der tatsächlichen Bedeutung und der wichtigen Rolle, die seine Arbeit auch heute noch spielen könnte, kommt meist nur eine marginale Rolle zu. Auch aus der Perspektive der Kinderrechte, zeigt sich wie wichtig das Anliegen von Kerber-Ganse ist, denn die UN-Kinderrechtskonvention tritt nur „allmählich aus ihrem Schattendasein heraus; (...) ist

weitgehend seit ihrem Inkrafttreten unbekannt geblieben, (und es) wird selten öffentlich auf sie Bezug genommen“ (S. 13).

Die Autorin stellt ihrer Analyse einen klugen Fragenkatalog voran, der die Leserinnen und Leser nicht nur in den Diskurs einführt, sondern auch die zahlreichen offenen Fragen und Probleme aufdeckt, die eine ernsthafte Beschäftigung mit den Kinderrechten mit sich bringen kann. Einen ersten grundsätzlichen Hinweis hierauf liefert Thomas Hammarberg, Menschenrechtskommissar des Europarats, in seinem Vorwort, indem er betont: „Es hat eine sehr besondere Bedeutung, Kinder als Träger von Rechten zu akzeptieren. Es ist nicht ausreichend, nett und freundlich zu Kindern zu sein oder sich im Sinne der Wohlfahrt um sie zu sorgen. Kinder haben Rechte und diese Rechte können manchmal mit den Interessen von Erwachsenen in Konflikt geraten“ (S. 11; Übersetzung durch d. Rezensentin). Diese „sehr besondere Bedeutung“ der Kinderrechte wird im Alltagsverständnis derjenigen, die zu den Rechten der Kinder arbeiten, höchst unterschiedlich verstanden und interpretiert. Von lebhafter Zustimmung bis hin zu unverhohlener Skepsis finden sich unterschiedlichste Haltungen, aber auch Ambivalenzen: „Sind solche Rechte nicht letzten Endes gegen Erwachsene gerichtet, die doch ihrerseits Träger von Verantwortung sind und sein wollen? Haben Kinder immer Recht? Kann man ihnen denn Recht geben, ihnen, die zweifelsohne noch so viel lernen müssen, bis sie den Status von selbstverantwortlichen Erwachsenen erreicht haben (S. 14):“

Auch wenn solche Fragen in der Theorie interessant sein mögen und manche Akteure der Kinderrechtsbewegung sie noch zuspitzen, grenzt sich die Autorin hier klar ab und definiert stattdessen den konkreten Rahmen ihrer Untersuchung: „Die Rechte des Kindes sind keinesfalls beliebig und umso weniger beliebig bestreitbar: sie sind aus der Entschiedenheit der Formulierung der Menschenrechte (...) hervorgegangen (...) und vor diesem geschichtlichen Hintergrund ein Meilenstein für Kinder weltweit. Die UN haben die Menschenrechte in ihrer universellen Gültigkeit für Kinder konkretisiert und in ihrer Geltung ausformuliert. Fortan wird allein von diesem universellen Horizont die Rede sein“ (S. 16). Dieser Anspruch wird im ersten und zweiten Teil des Bandes mehr als erfüllt: Als Leserinnen und Leser erfahren wir etwas über Eglantyne Jebb und Janusz Korczak als Pionierinnen und Pioniere der Kinderrechte sowie über die Vorläuferdokumente der UN-Kinderrechtskonvention. Die Autorin stellt die Prinzipien und Inhalte der Konvention – und ihrer beiden Zusatzprotokolle zur Bekämpfung von Kinderhandel, Pornographie und Prostitution sowie zum Schutz von Kindern, die in bewaffnete Konflikte verwickelt sind – genauso vor wie die Stellung der UN-KRK im Menschenrechtsschutzsystem der Vereinten Nationen und die Arbeitsweise des Kinderrechtsausschusses, der die Einhaltung der Konventionsrechte überwacht. In deutscher Sprache ist dieses Wissen in so umfassender Weise erstmalig in einem Band zusammengetragen worden und kann so dazu beitragen, die Kinderrechtsarbeit stärker auf menschenrechtsbasierte Füße zu stellen.

Der dritte und vierte Teil des Bandes widmet sich der Frage „Von Korczak Lernen?“ Waltraud Kerber-Ganse entfaltet hier den – international verloren gegangenen – Schatz der Pädagogik und Praxis des polnischen Arztes, Erziehers und Autors, den sie daraufhin prüft, in „wieweit seine menschenrechtsba-

sierte Pädagogik auch heutiges kinderrechtliches Denken zu inspirieren vermag“ (S. 119). Die Brücke zwischen Korczak und den Kinderrechten in ihrer heutigen Gestalt sieht sie in der „Pädagogik der Achtung“, die Korczak entwickelt hat. Sie fußt auf der Achtung der Würde des Kindes und muss ihre praktische Anwendung in der gelebten Erwachsenen-Kind-Beziehung finden, in der nicht das Kind der Lerner ist, sondern der Erwachsene und in der die Schule „eine Schmiede für die heiligsten Grundsätze“ ist, in der die Kinder lernen, „lautstark für die Menschenrechte einzutreten, mutig und rücksichtslos anzuprangern, was verderbt ist“ (Korczak, S. 121).

Kerber-Ganses Portrait macht Lust auf mehr, wenn sie einzelne Elemente der Pädagogik Korczaks näher erläutert, wie etwa die Rolle des konstitutionellen Erziehers, des pädagogischen Ortes oder die drei Dimensionen von Rechten, die Korczak beschreibt als „das Recht des Kindes auf seinen Tod“, „das Recht des Kindes auf den heutigen Tag“ und „das Recht des Kindes, zu sein was es ist“. Unbedingte Voraussetzung für das Verständnis Korczaks ist die Tatsache, dass er seine Pädagogik nicht theoriegeleitet entwickelt hat, sondern durch seine Praxis. Korczak wurde 1879 in Warschau geboren. Während des ersten Weltkriegs arbeitete er als russischer Militärarzt im Lazarett. Erste pädagogische Erfahrungen sammelte er in verschiedenen Ferienkolonien für arme Kinder, bevor er 1912 die Leitung des jüdischen Waisenhauses in Warschau übernimmt und seine private Arztpraxis aufgibt. 1919 übernimmt er zusätzlich gemeinsam mit Maria Falska die Leitung eines Waisenhauses für polnische Arbeiterkinder. 1929 veröffentlicht er eine seiner bekanntesten Schriften „Das Recht des Kindes auf Achtung“. Unermüdlich schreibt er Berichte und Geschichten für Kinder und Erwachsene, bringt Kinderbücher heraus, hält Vorträge, bildet Erzieherinnen und Erzieher aus und veranlasst eine Zeitung, eine wöchentliche Kinderbeilage zu produzieren. Noch in den 1930er Jahren wird er durch seine „Radioplaudereien des Alten Doktors“ berühmt, bei denen der Name des jüdischen Arztes Korczak allerdings nicht mehr genannt werden darf (vgl. S. 40). Kerber-Ganse beschreibt Korczak als leidenschaftlichen praktischen Pädagogen: „Er hat mit dieser Kraft für Kinder geschrieben und für Erwachsene ausbuchstabiert, bis in welche Facetten des Lebens und Zusammenlebens die Achtung vor der Würde des Kindes reicht“ (S. 42). In dieser Konsequenz sieht sie auch seine Entscheidung mit den ihm anvertrauten Kindern im Warschauer Ghetto zu leben und diese auch nicht zu verlassen, als sie 1942 in Treblinka in den Gastod geschickt werden (ebd.).

Im letzten Kapitel V des Bandes gibt die Autorin einen Ausblick und bleibt dabei konsequent ihrem Anliegen des Brückenschlags treu, wenn sie in der Kinderrechtskonvention einen entscheidenden Impulsgeber für die gegenwärtige und zukünftige Gestalt der Menschenrechtsentwicklung sieht, und aus Janusz Korczaks Arbeiten Herausforderungen für die Kinderrechtskonvention ableitet. Mit der UN-KRK betritt das Kind als Rechtssubjekt, d.h. als Träger eigenständiger Menschenrechte (und nicht nur als schutzbedürftiges Objekt), die Bühne der Welt. Diesen Paradigmenwechsel gilt es praktisch nutzbar und vor allem für Kinder und Erwachsene auch erfahrbar zu machen. Janusz Korczak hat diesem Paradigmenwechsel durch seine Praxis eine Tiefendimension gegeben, so die Autorin Kerber-Ganse, die eine menschenrechtlich basierte Haltung dem Kind gegenüber verwirklicht, die bis heute Vorbildcharakter hat und die

praktische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen zu inspirieren vermag. Das vorliegende Buch wird dazu beitragen, sowohl die menschenrechtliche Dimension der Kinderrechtsarbeit voranzubringen als auch die ebenso bedeutsame Haltung Erwachsener Kindern gegenüber auf menschenrechtsbasierte Füße zu stellen.

*Claudia Lohrenscheit*

**Freie und Hansestadt Hamburg, Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (Hg.): Hamburger Unterrichtsmodelle zum KMK-Orientierungsrahmen Globale Entwicklung, Didaktisches Konzept. Hamburg 2010. Siehe: [http://www.li-hamburg.de/fix/files/doc/GlobLern\\_Nr1\\_Konzept\\_final.pdf](http://www.li-hamburg.de/fix/files/doc/GlobLern_Nr1_Konzept_final.pdf) (16.11.2010).**

**Freie und Hansestadt Hamburg, Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (Hg.): Hamburger Unterrichtsmodelle zum KMK-Orientierungsrahmen Globale Entwicklung, Hunger durch Wohlstand? Die Folgen von Biosprit, Fleischkonsum und Klimawandel für die Welternährung. Hamburg 2010. Siehe: [http://www.li-hamburg.de/fix/files/doc/GlobLern\\_Nr2\\_Hunger\\_final.pdf](http://www.li-hamburg.de/fix/files/doc/GlobLern_Nr2_Hunger_final.pdf) (16.11.2010).**

Seit 2007 liegt mit dem „Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung“ eine Empfehlung der KMK vor, die darauf zielt, schulisches Lernen ausgehend von der Leitidee nachhaltiger Entwicklung und von den Grundsätzen Globalen Lernens her zu verändern. Das Kompetenzkonzept des Papiers bezieht sich auf aktuelle Ansätze eines kompetenzorientierten Unterrichts und schließt daran mit einem passgerechten Kompetenzkonzept globaler Entwicklung an. Globalisierungs- und Nachhaltigkeitsfragen sollen vor diesem Hintergrund zunächst in der Sekundarstufe I für die Fächer und Fachzusammenhänge Geographie, Biologie/Naturwissenschaften, Ökonomische Bildung/Wirtschaft, Politik/Sozialkunde und Religion/Ethik grundsätzlicher integriert werden. Dies gilt auch für den Grundschulbereich und die berufliche Bildung. Jeweils gilt, dass an die domänenspezifischen Kompetenzkonzepte der Fächer angeschlossen wird. Derzeit arbeiten Fachleute aus den Bundesländern an einer Verbesserung und Erweiterung des Rahmens für die Sek. II und weitere Fächer. Es geht dabei um Kompetenzen, die Schüler/-innen in einer sich globalisierenden Welt erwerben sollen und es geht um Themen und fachspezifische Inhalte, an denen entlang der Kompetenzerwerb stattfinden soll. Dazu kommen die jeweiligen Leistungsanforderungen, die sich auf die Bildungsziele des Orientierungsrahmens beziehen:

„Bildung im Lernbereich Globale Entwicklung soll Schülerinnen und Schülern eine zukunftsorientierte Orientierung in der zunehmend globalisierten Welt ermöglichen, die sie im Rahmen lebenslangen Lernens weiter ausbauen können. Unter dem Leitbild nachhaltiger Entwicklung zielt sie insbesondere auf grundlegende Kompetenzen für eine entsprechende Gestaltung des persönlichen und beruflichen Lebens, Mitwirkung in der eigenen Gesellschaft und Mitverantwortung im globalen Rahmen“ (KMK/BMZ 2007, S. 69).

Seit Beginn dieses Jahres gibt es in verschiedenen Bundesländern eine Reihe von Umsetzungsprojekten zur Implementierung des Orientierungsrahmens. Diese zielen auf je unterschiedliche Schwerpunkte, wie etwa die Lehramtsausbil-

derung, die Lehrplangestaltung, der Kooperation zwischen Schulen und Nichtregierungsorganisationen zu globalen Themen oder auf wissenschaftliche Forschung zu einem kompetenzorientierten und global orientierten Unterricht.

Ein Umsetzungsprojekt in Hamburg hat die Entwicklung kompetenzorientierter Unterrichtsmodelle im Lernbereich Globale Entwicklung zum Ziel. Was zunächst wie eine Routinearbeit an Unterrichtsmaterialien aussieht, erweist sich auf den zweiten Blick als durchaus komplexe und sehr anspruchsvolle Aufgabe. Das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung hat die Meßlatte hoch gelegt. Ausformuliert sind die Anforderungen an die Unterrichtsmodelle in einem didaktischen Konzept. Dies nimmt mit den Kompetenzbereichen Erkennen, Bewerten und Handeln die Struktur und die damit verbundenen angestrebten Kernkompetenzen des Orientierungsrahmens auf. Die vorgenommene Strukturierung ist eine nahe liegende Stufung, sie soll aber keinesfalls eine Hierarchisierung sein, sondern es geht flexibel um das Ziel, Kompetenzen für Problemlösungen in variablen Situationen aufzubauen. Das didaktische Konzept zeigt dann, wie Inhalte und Kompetenzen sinnvoll miteinander verbunden werden können und wie dies mit kompetenzorientiertem Unterricht insgesamt zusammenpasst. Damit nicht genug sollen alle nach diesem Konzept erarbeiteten Materialien den Ansprüchen einer Individualisierung des Unterrichts genügen. Es sollen jeweils Anforderungen formuliert werden, die ein Lernen in Interaktion und Kommunikation ermöglichen. Zwar wird es auch Aufgabenblätter geben, die sollen aber so gestaltet sein, dass sie den selbstorganisierten Arbeitsprozess in Projekten unterstützen. Ein Kompetenzraster zu „Beteiligung und Motivation“, Kooperations- und Konfliktfähigkeit“, zur „Planungskompetenz“ und zur „Initiative und Übernahme von Verantwortung“ (jeweils verständlich ausbuchstabiert) mit vier Anforderungsstufen, soll es den Mitgliedern der Lerngruppe ermöglichen, eigene Lernfortschritte zu erkennen und zu organisieren. Das didaktische Konzept soll den Gestaltern der gerade in der Bearbeitung befindlichen jeweils gleich strukturierten Unterrichtsmodelle zum Welthandel (Klasse 9–10), zu weltweiter Gewalt und zu neuen Kriegen (Oberstufe), zu Konsum und Globalisierung (5–6) und zu menschenwürdiger Arbeit (8–9) Grundlagen liefern, aber auch den Lehrpersonen eine grundsätzliche Orientierung geben. Dazu enthält es dann am Ende auch Instrumente zur Beobachtung und Bewertung der Unterrichtsprozesse und einen sehr konkreten und handhabbaren Katalog von Indikatoren guten Unterrichts.

Eines der Hamburger Unterrichtsmodelle, die sich am Hamburger Bildungsplan orientieren, aber in allen Bundesländern einsetzbar sind, ist bereits fertig gestellt. Es handelt sich um ein Material für die Klassenstufe 8/9, das unter der Frage „Hunger durch Wohlstand?“ den Folgen der Biospritherstellung, des Fleischkonsums und des Klimawandels für die Welt ernährung nachgeht. Eingeleitet wird das Unterrichtsprojekt, das auch in Teilen zu realisieren ist, durch ein Vorwort von Thilo Bode, dem Geschäftsführer von Foodwatch, der einige grundsätzliche Fragestellungen und politischen Handlungsbedarf skizziert. Dann wird kurz in das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung mit klaren Fragen zur möglichen Analyse, Beurteilung und Gestaltung von Entwicklungsprozessen eingeführt. Ebenfalls auf einer gut strukturierten Seite werden die Kompe-

tenzen aus dem Orientierungsrahmen, verbunden mit themenspezifischeren Kompetenzen, genannt, die hier erworben werden sollen. Eine Planungsskizze macht den Möglichkeitsraum des Projektes auf, ist direkt einsetzbare Handlungshilfe, lässt gleichzeitig aber auch ein Arbeiten mit Teilthemen zu. In einem einführenden Teil und zwei Hauptteilen zu Biosprit, Fleischkonsum, Klimawandel und zu den Möglichkeiten einer Sicherung der Ernährung werden jeweils Teilkompetenzen, Themen/Inhalte, mögliche Schüleraktivitäten, verbunden mit didaktischen Hinweisen sehr verständlich und einsetzbar angeboten. Das Methodenspektrum reicht von Einzelarbeit über Recherchen in Arbeitsgruppen, der Arbeit in Kleingruppen, bis zu moderierten Gesprächen, Befragungen und Rollenspielen. Für alle diese Aktivitäten gibt es umfangreiches Material, auch Filmmaterial auf einer beigelegten CD-ROM (in der Internetversion aus urheberrechtlichen Gründen nicht enthalten). Lehrerbegleitmaterialien geben eine kurze, aber fundierte Sachanalyse zum Thema Welternährung, Bioenergien, Fleischkonsum und Klimawandel. Internetlinks und vorbereitete Materialien mitsamt Nutzungshinweisen zu einem individualisierten und kompetenzorientierten Einsatz vervollständigen das Unterrichtsmodell. Auch ein flexibel einzusetzender Test gehört dazu. Wie schon im didaktischen Konzept, werden auch hier dem Lehrpersonal Hilfen zur kompetenz- und themenbezogenen Beobachtung und Bewertung an die Hand gegeben. Das Unterrichtsmodell ist in verschiedenen Fächern und fächerübergreifend einzusetzen. Es ermöglicht einen breiten Kompetenzerwerb, stellt globalgesellschaftliche Problemlagen in ihrer Kontroversität und in Handlungsalternativen dar und lässt den Schülerinnen und Schülern den notwendigen Raum, zu eigenen Analysen und Urteilen zu kommen. Nicht zuletzt können umfangreiche methodische Kompetenzen erworben werden, die unabdingbar sind, wenn man sich mit weltweiten gesellschaftlichen Fragen auseinandersetzt.

Mit dem Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung liegt erstmals ein Kompetenzkonzept vor, das sich auf die inhaltlichen Felder Globalen Lernens richtet und gleichzeitig konkret die schulische Arbeit einzelner Fächer anspricht. Gleichzeitig ist es kompatibel zum Kompetenzverständnis einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ein großes Verdienst liegt in der Verbindung der erarbeiteten Kernkompetenzen mit denen der Fächer. Die jeweils im Kern der Fachkonzepte liegenden Inhalte und Kompetenzen werden mit den Kernkompetenzen des Lernbereichs Globale Entwicklung in eine Schnittmenge gebracht. Das hier vorgelegt didaktische Konzept und das bereits fertige Unterrichtsmodell liefern dazu sehr gute Umsetzungsmöglichkeiten.

Bezugsquelle der Materialien, die mit Unterstützung von BMZ/InWent und der Hamburger Gesellschaft zur Förderung der Demokratie und des Völkerrechts erarbeitet wurden siehe: [www.li-hamburg.de](http://www.li-hamburg.de).

*Bernd Overwien*

## Literatur

KMK/BMZ (2007): Orientierungsrahmen für den Lernbereich globale Entwicklung. Bonn. [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2007/2007\\_06\\_00\\_Orientierungsrahmen\\_Globale\\_Entwicklung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_06_00_Orientierungsrahmen_Globale_Entwicklung.pdf) (16.11.2010)