

Toepfer, Barbara

Entwicklungserziehung in der Berufsschule am Beispiel der Unterrichtseinheit "Schwarzer Tee aus Sri Lanka"

Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 13 (1990) 4, S. 20-26



Quellenangabe/ Reference:

Toepfer, Barbara: Entwicklungserziehung in der Berufsschule am Beispiel der Unterrichtseinheit "Schwarzer Tee aus Sri Lanka" - In: *Zeitschrift für Entwicklungspädagogik* 13 (1990) 4, S. 20-26 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-64714 - DOI: 10.25656/01:6471

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-64714>

<https://doi.org/10.25656/01:6471>

in Kooperation mit / in cooperation with:

ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

"Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V."

<http://www.uni-bamberg.de/allgpaed/zep-zeitschrift-fuer-internationale-bildungsforschung-und-entwicklungspaedagogik/profil>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

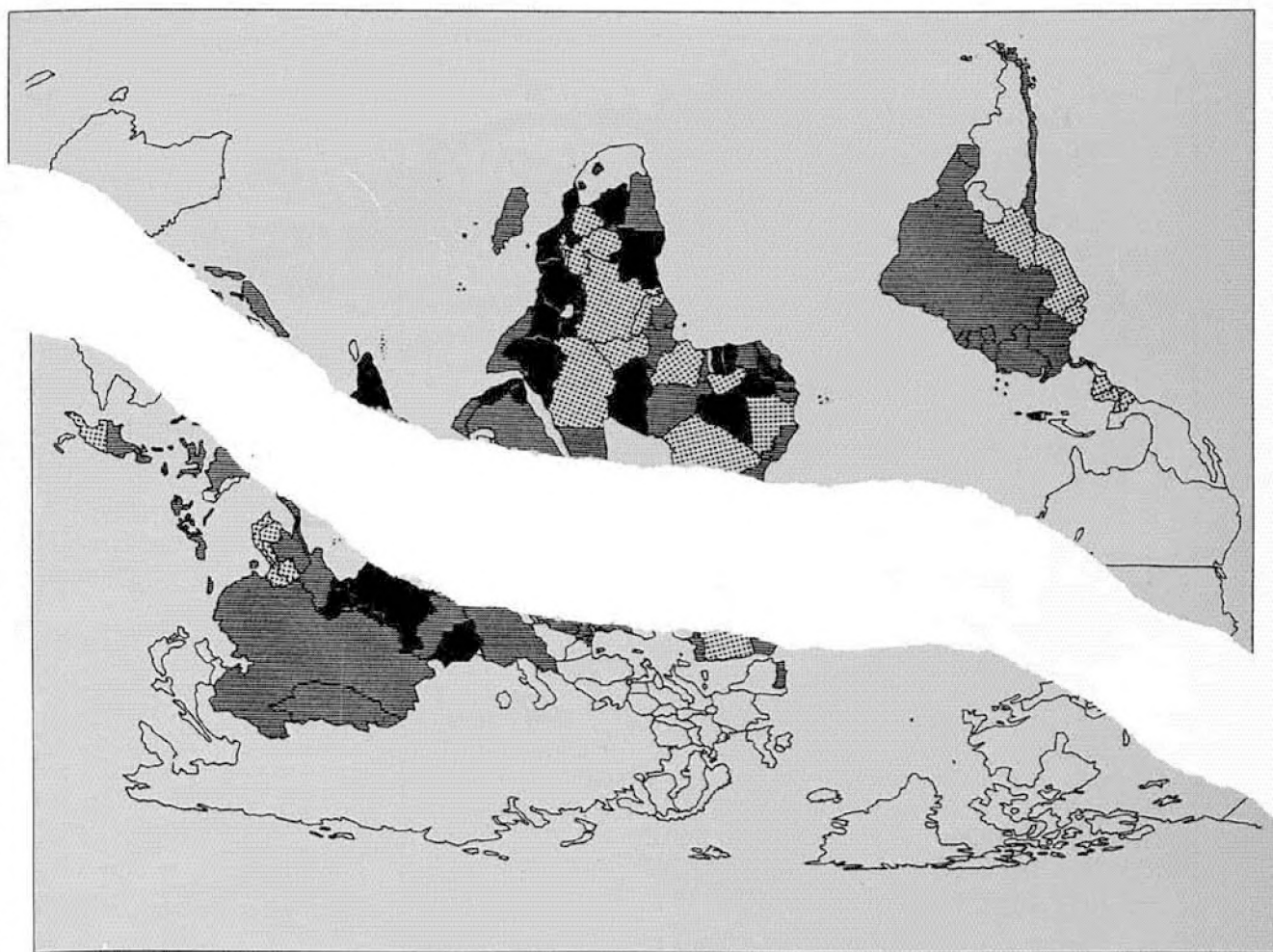
Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

ZEP

Der NORD-SÜD - KONFLIKT

als Herausforderung
für die Bildungsarbeit



**Nord-Süd-Konferenz
und andere Abschluß-
erklärungen**

**Massenmedien und
Alphabetisierung in
Lateinamerika**

**Entwicklungserziehung
in der Berufsschule**

Nietzsche-Kolloquium

Landpädagogik

Zeitschrift für Entwicklungspädagogik

Sozialer Wandel als Herausforderung für Philosophie und Pädagogik

13.Jahrgang

Dezember

4

1990

ISSN 0175-0488D

Inhalt:

Klaus Seitz	2	Der Nord-Süd-Konflikt als Herausforderung für die Bildungsarbeit
Klaus Seitz	12	Monologe über den Dialog Kommentar zum Nord-Süd-Bildungskongreß in Köln
	14	Abschlußerklärung der Nord-Süd-Konferenz
Johannes Niermann	16	Massenmedien und Alphabetisierung in Lateinamerika
Barbara Toepfer	20	Entwicklungserziehung in der Berufsschule am Beispiel der Unterrichtseinheit 'Schwarzer Tee aus Sri Lanka'
ZEPpelin	26	Entwicklungspädagogik - 'kalter Kaffee' mit einem 'Häubchen Schnee von gestern'?
Gabriele I. Stumpp	28	Ist die Beschäftigung mit Nietzsche eine Krankheit? Resümierende Gedanken zum Nietzsche-Kolloquium in Sils Maria
Arno Schöppe	30	Der Versuch gilt nichts, es zählt nur der Erfolg Bericht über die Herbsttagung 1990 der ZEP
	32	Informationen
Hans Gängler	33	Verschwiegene Traditionen Replik zu Willi Heidtmann: Landpädagogik zwischen Tradition und Moderne - ZEP 1990/2
	35	Rezensionen
	40	Informationen

Impressum: ZEP - Zeitschrift für Entwicklungspädagogik. Sozialer Wandel als Herausforderung für Philosophie und Pädagogik. 13.Jg 1990 Heft 3. Die Zeitschrift erscheint im Verlag Schöppe & Schwarzenbart Tübingen / Hamburg. Herausgeber: Alfred K. Tremml. Redaktionsanschrift: 2055 Dassendorf, Pappelallee 19, Tel. 04104/3313. Schriftleitung: Arno Schöppe, Tel. 040/6541-2921. Redaktion: Prof.Dr. Asit Datta, Hannover; Dr. Hans Gängler, Dortmund; Pfr. Georg-Friedrich Pfäfflin, Stuttgart; Dipl.Päd. Ulrich Klemm, Ulm; PD Dr. Gottfried Orth, Karlsruhe; Klaus Seitz M.A., Nellingsheim; Prof.Dr. Alfred K. Tremml, Hamburg. Anzeigenverwaltung: Verlag Schöppe & Schwarzenbart, Nonnengasse 1, 74 Tübingen, Tel.: 07071/22801. Verantwortlich i.S.d.P: Alfred K. Tremml. Titelbild und Fotos: Achim Heinrichs, Tübingen (sowie div. Privatfotos);

Anmerkung: Generische Maskulina werden im Text, falls von den Autoren nicht anders vermerkt, dem Sprachgebrauch im Deutschen entsprechend, geschlechtsneutral verwendet.

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen:

erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement DM 28,- Einzelheft DM 7,-; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; Zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres.

Verlagsanschrift: Verlag Schöppe & Schwarzenbart, Nonnengasse 1, 74 Tübingen, Tel.: 07071/22801. ISSN 0175-0488 D

Barbara Toepfer

Entwicklungserziehung in der Berufsschule

am Beispiel der Unterrichtseinheit "Schwarzer Tee aus Sri Lanka"

Müssen eigentlich veröffentlichte Unterrichtsbeispiele immer vorbildhaft, immer perfekt sein? Ich meine nein! Perfektionsvorstellungen können sich auch lähmend auf die eigene Unterrichtsgestaltung auswirken. Daß andere auch nur mit Wasser kochen, kann eine durchaus hilfreiche Erkenntnis sein, und gerade aus Fehlern - eigene Fehler oder Fehler anderer - kann man durchaus lernen. Das folgende Beispiel ist m.E. vor allem deshalb lehrreich, weil es sehr selbstkritisch über die eigenen Ansprüche und die eigenen Erfahrungen reflektiert. (akt)

"Unsre einzigen Grenzen sind unser Glaube an die Existenz dieser Grenzen. Die einzigen Hindernisse für eine sozial engagierte Entwicklungserziehung bestehen in unseren Köpfen, nicht 'dort draußen' in Schulbehörden, Erziehungskontrolleuren, offiziellen Curricula etc."(1)

Grenzen sollten ihren Standort dort haben, wo sie erfahrbar werden und nicht dort, wo LehrerInnen sie vermuten. Unabdingbar für den Erfolg ist zudem, daß LehrerInnen nicht "erziehen wollen", sondern "erziehend leben". Von diesen und anderen Erkenntnissen gestützt, beschloß ich während meines Referendariates an einem bremischen Schulzentrum, "meine" Theorien dem Praxistest zu unterziehen.

1. Situative Voraussetzungen

Die Unterrichtseinheit (UE) "Schwarzer Tee aus Sri Lanka", die hier vorgestellt wird, wurde in einer in Teilzeitunterrichtsform (2x in der Woche) beschulten Hotelkaufleute-Auszubildendenklasse im 1. Ausbildungsjahr durchgeführt. Die vier Schülerinnen und drei Schüler waren AbiturientInnen, ihr Arbeitsstil war geprägt von einer Fixiertheit auf Faktenvermittlung

und Ergebnissicherung (immer mit Blick auf die Gehilfinnenprüfung). Sie waren ungewöhnlich diszipliniert und leistungsbereit und bevorzugten Einzelarbeit und Frontalunterricht. Sie waren dazu in der Lage, erhebliche Faktenmengen zu reproduzieren, Wissenstransfer hingegen fiel ihnen nach meinen Beobachtungen schwer. Wir gingen miteinander entspannt, freundlich und wiederholt humorvoll um.

2. Methodische Überlegungen

Bewußt führte ich die UE im Fachkundeunterricht (2 WoStd.) durch, mit der Absicht, den üblicherweise gedachten Rahmen von Lebensmitteltechnologie, die als Warenkunde mit gelegentlicher Problemorientierung verstanden wurde, zu sprengen. Vorrangige erkenntnisleitende Interessen waren mein Anspruch eines emanzipatorischen Unterrichts und das moralische und inhaltliche Verpflichtetsein einer Berufsbezogenheit von Unterricht. Der Versuch der Verknüpfung dieser beiden Pole glich allerdings inhaltlich wie auch methodisch eher einem gewagten Spagat denn einer stilvollen Brücke und beinhaltet obendrein eine spannungsreiche Prüfungsstunde.

Emanzipatorischer Unterricht wurde von mir als eine Förderung der Kommunikationsfähigkeit (2) und der Selbstbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit (3) der SchülerInnen verstanden. Sie sollten sich an der Planung der UE beteiligen und in jeder ihrer Phasen inhaltliche, methodische, lehrerinnen- und selbstkritische Reflexion betreiben können (4). Sehr wichtig war mir dabei, daß die mit den Inhalten verbundenen Lehr- und Lernziele den SchülerInnen transparent (5) sein würden und daß ihnen methodische Alternativen zu ihrem Erreichen zur Verfügung ständen. Ich stellte folglich zu Beginn der UE diese Aspekte in einer Übersicht zur Verfügung. Zu den methodischen Alternativen gehörten Dialogerstellung und Rollenspiel, Simulationen, Erstellen von Schaubildern, Diagrammen, Spinnennetzen etc., Interpretation von Photos, Schreiben von Gedichten und Texten von Liedern. Sie sollten sich vorrangig in PartnerInnenarbeit vollziehen (6).

Weitere Planungsbasis war für mich der Ansatz aus der Menschenrechtserziehung von Robin Richardson (7). Er ist in vier Phasen unterteilt (Klima - Aufbau von Selbstvertrauen und Sicherheit; Informationen - Einholung und Bearbeitung; Prinzipien - Ableitung genereller Prinzipien; Handlung - authentisch oder simuliert, anschließende Reflexion) und wurde von mir in modifizierter Form übernommen.

3. Übersicht über den tatsächlichen Verlauf der Unterrichtseinheit

Datum	Stunde	Inhalt/Thema	Methodik	Medium	Anlag
10.10.88	Vorbereitungsstunde	"Welche Begriffe fallen euch zum Thema 'Tee' und 'Sri Lanka' ein?" "Welche dieser Aspekte sind für Euch wichtig?" "Ich sage meine Meinung zum Nord-Süd-Konflikt" (Hausaufgabe)	Brainstorming Ranking schriftliche Befragung	Tafel Tafel Fragebogen	B B C
14.11.88	1. DoStd.	"Ein Stausee bedroht unser Dorf" Teeverköstigung: Ceylon Orange Pekoe (3/5 Min. Ziehzeit) "Was Sie sicherlich bereits über Tee wissen" (Hausaufgabe)	Solidaritätsspiel sensorische Beurteilung, L-S-G schriftliche Befragung und Aufgabenstellungen	Spielvorlage Teeproben (Aufgüsse); Beurteilungsbogen Arbeitsblätter	D E F
21.11.88	2. DoStd.	Vergleich der Ergebnisse der Hausaufgaben "Wie kommt das Teeblatt aus Sri Lanka zu uns in die Tassen?" Besprechung der einzelnen Produktionsabschnitte Videofilm der Firma Schrader über Schwarzen Tee aus Darjeeling Teeverköstigung: Ceylon Broken Orange Pekoe (3 Min. Ziehzeit)	L-S-G L-S-G Filmvorführung sensorische Beurteilung, L-S-G	Arbeitsblätter Arbeitsblatt Film, Videoanlage Teeprobe (Aufguß); Beurteilungsbogen	G G E
	3. DoStd.	"Hat der Film eure Erwartungen erfüllt? Was ist euch in ihm aufgefallen?" Zahnpasta-Gigant auch im weltweiten Teehandel führend? Lesen und Besprechen des Textes. Vergabe und Wahl der Themen - "Ein Tag im Leben einer Teeplückerin" - "Wo und wie wird Tee abgepackt?" - "Wie wird Tee versteigert?" - "Wer verdient wieviel am Tee und wer bestimmt die Preise?" - "Wem gehört was im Tee-geschäft?" "Was soll mit den Ergebnissen der SchülerInnenarbeit geschehen?" Teeverköstigung: Ceylon Pekoe (3 Min. Ziehzeit)	L-S-G Einzelarbeit; L-S-G Einzelarbeit/ Paarbeit bez. der einzelnen Themen s. Anlage L-S-G sensorische Beurteilung, L-S-G	Zeitungsartikel Übersicht über die Themen, Inhalte und Zielsetzung sowie Umsetzungsmöglichkeiten (Methoden); Unterlagen für die Bearbeitung der Themen Teeprobe (Aufguß); Beurteilungsbogen	H I J K L M N E
28.11.88	4. + 5. DoStd.	Bearbeitung der Themen Teeverköstigung: Ceylon Flowery Orange Pekoe und Ceylon Fannings	Einzelarbeit/ Paarbeit sensorische Beurteilung, L-S-G	Teeproben (Aufgüsse) Beurteilungsbogen	J-N E
05.12.88	6. DoStd.	Ursprungsländer, Aufbereitung und Blattgrade von Tee "Regeln für die Teezubereitung" "Aufgubeigenschaften unserer Sri Lanka Tees"	L-S-G Situationsbeschreibung; L-S-G Situationsbeschreibung; Paarbeit/ Gruppenarbeit	Informationsblätter Arbeitsblatt; Tafel Arbeitsblatt; Beurteilungsbogen; Katalog Tee-firma; Proben versch. Tee-grade / Folien, OHP	O P
12.12.88	7. DoStd.	Darstellung und Auswertung der Arbeitsergebnisse	S-Vorträge; S-S-G; L-S-G	Informationsblätter	Q

4. Durchführung und Auswertung

Parallel zur Unterrichtsdurchführung notierte ich mir Verhaltensweisen und Aussagen der SchülerInnen und meine eigenen Reaktionen, so daß ich bei der aus zeitlicher Distanz vollzogenen Gesamtreflexion Details und Emotionen zurückrufen konnte, die die Heilungskraft der Zeit längst nivelliert hatte.

4.1 Einschätzung der situativen Voraussetzung

Gegen Ende der UE wurde deutlich, daß die SchülerInnen Berufsschule und den in ihr vermittelten Inhalten ablehnend gegenüberstanden. Zu diesem von mir nicht erkannten "Stolperstein" kam hinzu, daß sie an wirtschaftlichen Fragen trotz ihrer kaufmännischen Berufsausbildung nahezu

völlig desinteressiert waren und auf den ihnen vertrauten Unterrichtsmethoden beharrten.

4.2 Skizzierung des Verlaufs der Unterrichtseinheit

Folgen waren Irritationen, Aggressionen, Verweigerung und Mißtrauen. Hatten die SchülerInnen das Brainstorming zunächst noch interessiert vollzogen, so reagierten sie auf den Fragebogen mit Skepsis, da sie sich ausgefragt fühlten, und reichten ihn erheblich später, in einem Fall überhaupt nicht ein.

Bis auf eine Schülerin, die angab, grundsätzlich nicht zu spielen und mir Manipulationsversuche unterstellte, wurde das Misereor-Spiel in seiner Eigenschaft als Solidaritätsspiel als positiv bewertet, die persönliche Betroffenheit jedoch als gering bezeichnet.

Bei der Bearbeitung des Blattes "Wie kommt das Teeblatt zu uns in die Tasse?" entstanden inhaltlich Widersprüche, die zunächst offenbleiben mußten und im weiteren Verlauf der UE von den SchülerInnen selbst geklärt werden sollten. Sie reagierten zunächst verständnislos, dann hilflos und schließlich aggressiv. Auf Wunsch der SchülerInnen bedienten wir uns daraufhin eines Videofilms einer Tee-firma als Informationsquelle, dessen Potential mangels Interesse von Ihnen jedoch nur geringfügig genutzt wurde. Vielmehr verwarfen sie ihn wegen seiner "Touristenperspektive" und den "spärlichen Hintergrundinformationen".

Der Artikel "Zahnpasta-Gigant auch im weltweiten Teehandel führend" fand genauso wenig ihre Anerkennung: er sei subjektiv, Überschrift und Vokabular seien negativ wertend, die Karikatur mißverständlich (ernst oder spaßig?) und die Informationen aufgrund ihrer Subjektivität nicht akzeptabel. Eine hitzige Diskussion über die Subjektivität bzw. Objektivität von schriftlichen Informationen im allgemeinen und Schulbüchern im speziellen schloß sich an.

Die Auswahl der in der 3. Doppelstunde angebotenen Themen verlief reibungslos, ihre Bearbeitung nach anfänglichem Eifer schleppend bis lustlos und mit weitgehendem Desinteresse am eigenen Produkt präsentiert, lediglich eine Einzelarbeit wurde von ihrem Verfasser mit Engagement vorgestellt und verteidigt. Die Weiterverwendung der erarbeiteten Materialien wurde aufgrund vermeintlicher "mangelnder Qualität und Objektivität" strikt abgelehnt.

Mit Schwung und Freude reagierten zweiseitig durch die SchülerInnen bei der stark inhalts- und lehrerinnenbezogenen Prüfungsstunde über Teezubereitung. Vorübergehend hatten sie zu vertrauten Arbeits- und Umgangsformen zurückfinden dürfen, was sie mit dem Lob einer "guten Stunde, wie sonst auch" anerkannten.

4.3.1 Der Ansatz der Unterrichtseinheit

Meine Orientierung an dem Konzept Richardsons erwies sich bei der Erstellung der Einheit als hilfreich. Bei der Durchführung behinderte sie allerdings mein flexibles Reagieren auf SchülerInneninteressen und meine Überprüfung der von mir gesetzten Lernziele. Die von Meueler geforderten Gegenmachtserfahrungen der SchülerInnen (8) vollzogen sich nicht, wie im Richardson-Ansatz in Phase IV (Handlung) geplant, themenbezogen, sondern in unserer Gruppe selbst. Ich halte die vierte Phase daher zu Beginn eines Entwicklungserziehungsprozesses von sekundärer Bedeutung. Phase III (Prinzipien) scheint mir ebenfalls vernachlässigbar und als integraler Bestandteil des gesamten Lernprozesses für sinnvoller denn als eigenständiger Bereich, da generelle Prinzipien bereits in den ersten beiden Lernphasen erkannt und in Frage gestellt werden können.

Für nach wie vor sinnvoll erachte ich die ersten beiden Phasen der Einstimmung und Informationseinholung/-bearbeitung. Obwohl ich die erste Phase bereits verkürzt vollzog, blieb sie im Verhältnis zum eigentlichen Thema noch zu lang und selbstständige sich, anstatt zum Thema hinzulenken. Diese Phase bedarf folglich der Rekonstruktion und Kürzung. Eine andere, mir noch sinnvoller erscheinende Möglichkeit ist die mittelfristige Einstimmung der SchülerInnen auf entwicklungsbezogene Themen und damit verbundene Unterrichtsmethoden. Inhaltlich könnte dies geschehen, indem entwicklungspolitische Aspekte Bestandteil jeglichen Fachkundeunterrichts und somit selbstverständlich werden, methodisch, indem im Fachkundeunterricht auf Frontalunterricht und Zentrierung des Unterrichtsgeschehens auf den/die Lehrende/n verzichtet wird.

Herzstück des Richardson-Ansatzes ist und bleibt nach den genannten Einschränkungen der Informationsteil. In Anerkennung der Notwendigkeit von Berufsbezogenheit des Fachkundeunterrichts und der bestehenden Rahmenlehrpläne und Prüfungs-

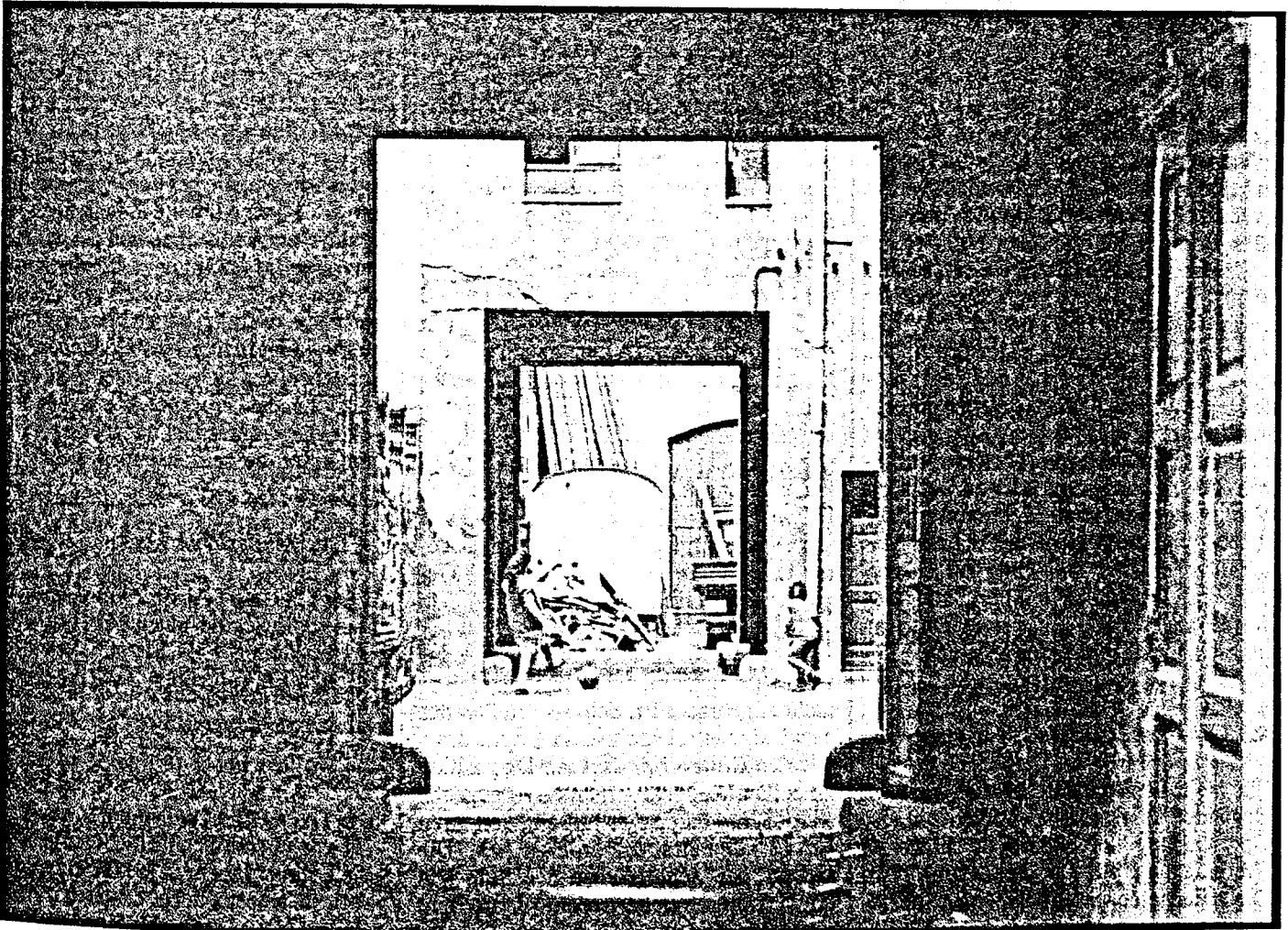
inhalte ist diese Betonung des Faktors "Information" gerechtfertigt und im Fachkundeunterricht schwer umgänglich. Im wesentlichen reduziert sich der Ansatz somit leider zu einem (ideologiekritisch-) informationstheoretischen, der von Trembl und Seitz als wenig erfolgreich charakterisiert wird (9).

Soll Entwicklungserziehung im Fachkundeunterricht dennoch sinnvoll sein, so sind dem informationstheoretischen Ansatz weitere Komponenten hinzuzufügen. Eine von ihnen ist die Betroffenheit der SchülerInnen. Wenn diese sich, wie in meinem Unterricht deutlich wurde, im wesentlichen auf das eigene Portemonnaie beschränkt, sich die These von Josef Freise, der Verkauf von Waren aus der "Dritten Welt" an sich stelle einen gewissen emotionalen Zugang her (10), also nicht bestätigt, so steht die Lerngruppe zum gegebenen Zeitpunkt dem von mir angestrebten Lernprozeß verschlossen gegenüber und sollte in ihrer Haltung respektiert werden. Ein "Hineintricksen" in Betroffenheit ist für mich im Rahmen eines emanzipatorischen Unterrichts indiskutabel. Zu erproben wäre, ob ein besserer Zugang zu entwicklungserzieherischen Lernprozessen geschaffen werden könnte, wenn der Behandlung des Themas "Tee" ein Vergleich der Arbeits- und Lebensbedingungen der SchülerInnen mit denen von Trainees oder jungen Hotelangestellten vorangestellt würde oder ein Gespräch mit einer Betroffenen, beispielsweise einer ehemaligen tamilischen Teeplückerin, arrangiert werden könnte, was mir nicht gelungen war. Denkbar wäre auch - sollte sich die gute Qualität meiner UE, von der ich noch immer überzeugt bin, bestätigen - die Problematik spielerisch zu verarbeiten und auf das ohnehin wenig themenrelevante Staudamm-Spiel zu verzichten.

Eine weitere wichtige Komponente ist die des emanzipatorischen Unterrichts. Schäfer/Schaller und Klafki nennen als dessen Ziele unter anderen die Förderung von Selbstbestimmungsfähigkeit und Unterrichtskritik und die Beteiligung an der Planung. Diese Ziele waren in meinem Unterricht schnell erreicht, was in erster Linie auf die soziokulturellen Voraussetzungen der SchülerInnen zurückzuführen ist. Auch Solidaritätsfähigkeit in Abgrenzung zu mir äußerte sich deutlich, im gegenseitigen Helfen untereinander schien sie mir jedoch weniger stark ausgeprägt. Die sich schon bald herauskristallisierende Ablehnung meines Unterrichtsvorhabens, die wie ein kullernder Schneeball an Umfang zunahm und mich überrollte, machte mir erheblich zu schaffen. Aus der Distanz betrachtet kann ich erkennen, daß wir uns

schnell in einem Prozeß der Emanzipation und damit auch der Entwicklungserziehung befanden, in dem sich die SchülerInnen im Gegensatz zu mir sehr souverän verhielten. Sie emanzipierten sich von ihrer vorher eingenommenen Rolle als Weisungsempfänger und -vollzieher, stellten Inhalte, Methoden, Medien (mich eingenommen, wobei mich vor allem der wiederholte Vorwurf der versuchten bzw. beabsichtigten Manipulation sehr verletzte - aber ist nicht jegliche Erziehung auch immer eine Manipulation auf ein bestimmtes Erziehungsideal hin? -, weil ich ihn als Mangel an Vertrauen mir gegenüber empfand und davor das Verhältnis zwischen den SchülerInnen und mir als vertrauensvoll angesprochen hatte) und Ziele in Frage, erhoben den Anspruch der Mitbestimmung und erwarteten die Respektierung ihrer Entscheidungen. Weil ich sehr auf inhaltliche Ergebnisse fixiert war, fiel es mir schwer, diese Früchte der gemeinsamen Arbeit zu ernten.

Emanzipatorischer Unterricht, so ist meine Folgerung, soll daher in Zukunft konsequenter und stärker im Vordergrund meiner didaktischen und methodischen Überlegungen stehen. Konsequenter bedeutet, SchülerInnen keine Fragebögen mehr vorzulegen, bei denen sie sich ausgehört und analysiert fühlen wie bei "Ich sage meine Meinung zum Nord-Süd-Konflikt". Konsequenter bedeutet auch, daß mein Lehrerinnenverhalten durchgängig und für die SchülerInnen transparent und kalkulierbar sein muß. So hatte ich mir zwar grundsätzlich vorgenommen, möglichst selten als Wissensquelle zur Verfügung zu stehen und mich in einer Phase der UE, dem gegenseitigen Vorstellen der Arbeitsergebnisse, völlig in eine Zuhörerinnenposition zurückzuziehen. Als Folge der Aufforderung der SchülerInnen und in Situationen, in denen ich den völligen Zusammenbruch der UE befürchtete (schließlich hatte ich sie zum Zwecke der Dokumentation konzipiert!), rutschte ich doch wiederholt in meine ihnen vertraute Position der Dominanz zurück. Meine SchülerInnen können sich aber nur entwickeln, wenn auch ich mich entwickle und beispielsweise lerne, mich im Unterrichtsgeschehen konsequent aus dieser Position zurückzuziehen und der Forderung nach Machtausübung (Anweisungen, Kontrolle, Verweise, Notendruck) seitens der SchülerInnen soweit wie möglich zu widerstehen, ohne ihnen das Gefühl zu geben, sie im Stich zu lassen, führungsschwach oder



desinteressiert zu sein. Zu dem revidierten Selbstverständnis gehört auch, daß ich offensichtlich arbeite, wenn meine SchülerInnen arbeiten, damit sie nicht den Eindruck gewinnen, ich faulente, während sie ackern müßten.

4.3.2 Die angebotenen und umgesetzten Methoden

Zu den Stärken der Unterrichtseinheit gehört meines Erachtens das methodische Potential, das sie bietet. Daß dieses Potential nicht genutzt wurde, liegt meiner Ansicht nach an zwei Faktoren: die Lerngruppe war aufgrund ihrer Zusammensetzung und der individuellen soziokulturellen Voraussetzungen blockiert und die Methoden waren ihr fremd. Es war folglich ein Wagnis, diese Klasse gleichzeitig mit neuen Zielen, Inhalten und Medien zu konfrontieren. Bei einer erneuten Durchführung der Einheit würde ich daher vor Beginn das traditionelle Methodenspektrum durch die vorgeschlagenen Umsetzungsformen erweitern (das Beispiel "Brainstorming" - vor der UE im Unterricht erprobt und erfolgreich verlaufen - stützt diese Überlegung).

Eine methodische Schwierigkeit birgt nach meinen Erfahrungen der Anspruch Praderwands, Fragen mit Fragen zu beantworten (11) und Lernprozesse fragend statt antwortend zu vollziehen, folglich zu lernen, nicht nur, wie häufig gefordert, in und mit Widersprüchen, sondern auch mit Fragen zu leben. Vor allem für stark kognitiv (ver)arbeitenden SchülerInnen bedeutet dies eine für sie zunächst nicht nachvollziehbare Provokation, die echtes und nicht nur erhofftes Vertrauen gegenüber der/m LehrerIn voraussetzt. Unvollständige und in sich widersprüchliche Materialien bergen zwar in sich das Potential, anstelle der üblichen glatten Reproduktionen Fragen aufzuwerfen, Informationen durch selbst beschaffte zu ergänzen oder zu korrigieren oder zu Defiziten Vermutungen zu äußern. Schlimmstenfalls jedoch wird die Präsentation solcher Materialien als eine Zumutung empfunden oder mit Frustration quittiert, und dies würde das schnelle Ende eines Entwicklungserziehungsprozesses bedeuten.

4.3.3 Weitere Schlußfolgerungen

Für mich nicht geklärt ist die von Elke Begander thematisierte Problematik der Überwindung der Barrieren "Abwehr", "Verleugnung" und "Verharmlosung" (12). Diese Barrieren waren bei meinen Schüle-

rInnen vorhanden, sie verbargen sich jedoch meistens hinter einer Mauer des "Desinteresses" und waren somit zu wenig greifbar, um sie, wie Begander vorschlägt, selbst zum Themaentwicklungspolitischen Lernens zu machen. Konkrete Hilfestellungen seitens der Psychologen sind hier dringend erforderlich.

Obwohl in ihrer Bedeutung in meinem Aufsatz bereits relativiert, war durch das Entfallen der Phase IV des Richardson-Ansatzes eine weitere Schwäche meiner UE der mangelnde Handlungsbezug, der auch durch das Thema, die SchülerInnengruppe und meine Unerfahrenheit auf diesem Gebiet bedingt war. Auch wenn dies ein weitgehendes Verharren in der "Kopfarbeit" bedeutet hätte, so wäre es nach meiner Einschätzung für die SchülerInnen sehr befriedigend gewesen, in einer schulinternen und durch andere Klassen zu erweiternde Broschüre ihre (subjektiven!) Ergebnisse zu präsentieren. Die geringe Wertschätzung der eigenen Arbeitsresultate durch die SchülerInnen hing meiner Einschätzung nach in starkem Maße von gruppendynamischen Prozessen ab. Es war mir unmöglich, sie im Verlauf der UE in ihrer Gesamtheit und Dimension zu erfassen - geschweige denn, im Sinne von Entwicklungserziehung positiv in sie einzugreifen. Ich halte sie jedoch von ihren Erscheinungsformen her gesehen für untypisch, in einer größeren Gruppe wäre die Fraktion der interessierten, motivierten, kreativen und experimentierfreudigen SchülerInnen stärker und damit potentiell wirkungsvoller gewesen und ich hätte mit meinen Anliegen Unterstützung finden können. Auch die Skepsis der SchülerInnen hinsichtlich der mangelnden Objektivität halte ich für nicht repräsentativ. Dasselbe gilt für den ausgeprägten Unwillen, über unseren Unterricht zu sprechen. Er war meines Erachtens ungewöhnlich stark ausgeprägt und wäre in einer größeren Lerngruppe vielleicht mit einem Gegengewicht versehen gewesen.

Als weitere Konsequenz aus meinen gewonnenen Erfahrungen denke ich, daß es nicht angebracht ist, Schlüsselstellen des entwicklungserzieherischen Lernprozesses wie den Unilever-Artikel zur Disposition zu stellen. Vielmehr sollten sie vorgegeben werden, um durch ihre Präsentation ihren Erfolg zumindest zu ermöglichen. Die Gefahr, daß SchülerInnen den Sinn von entwicklungserzieherischem Unterricht

nicht erkennen können und eine Antipathie gegenüber entsprechenden Ansätzen entwickeln, wiegt nach meinem Empfinden schwerer als eine partielle Zurücknahme eines absoluten Emanzipationsanspruches.

Weitgehend erfolglos blieb auch mein Versuch, das von Slaughter beschriebene Bild der Zukunft zu entkolonialisieren (13), d.h. konkret aufzuzeigen, daß meine SchülerInnen dazu beitragen können, daß multinationale Konzerne nicht unsere wirtschaftliche und politische Gegenwart und Zukunft weitgehend unbeeinträchtigt bestimmen. Unilever wurden in den Augen der SchülerInnen eher zum Opfer möglicher Konsumentenboykotte als zum Täter politischer und sozialer Ungerechtigkeiten. Ihr Status blieb unangetastet. Hier wäre zu versuchen, ob ein induktiver Ansatz, der vom tatsächlichen Opfer, beispielsweise dem heimatvertriebenen Kurden ausgeht, zu einem anderen Resultat führen könnte.

Weitere typische Hürden, die mir von vornherein bewußt gewesen waren, die ich aber im Planungs- und Unterrichtsverlauf ignoriert hatte, waren die Irritationen und Aggressionen, die bei der Überschreitung starrer Fächer-Inhalte-Zuteilungen bei SchülerInnen entstehen und die nur durch langsame Gewöhnung vermieden werden können. Außerdem fehlten mir Kontaktpersonen, die mich hätten beraten können. Meine universitäre Ausbildung war zum Verstehen der sich im Unterrichtsverlauf vollziehenden Prozesse, die bisher in der Sekundärliteratur fast nur theoretisch dokumentiert zu sein scheinen, wenig hilfreich.

4.4 Die SchülerInnen kommen zu Wort

In der geplanten Auswertungsstunde vermieden die SchülerInnen das Thema "Unterentwicklung". Es kristallisierten sich lediglich die folgenden Äußerungen heraus:

- sie wollten lieber prüfungsbezogen lernen;
- das Thema "Tee" sein uninteressant;
- sie seien in der Schule nicht ausgelastet;
- die Lehrer "laberten" sie ohnehin immer voll, sie wollten lieber etwas tun;

- sie hätten das alles schon in der Schule gehabt und hätten ihr fertiges politisches Bild;
- was hätten sie mit der Dritten Welt zu tun?

Doch ich war immer noch nicht bereit zu kapitulieren. Ungefähr sechs Wochen nach Abschluß der UE legte ich ihnen das vierte Kapitel meiner Hausarbeit (Durchführung und Reflexion der einzelnen Stunden) vor. Sie freuten sich über die ihnen hiermit offerierte Transparenz und begannen unverzüglich, den Text zu lesen und zu kommentieren. Wiederholt zeigten sie sich über ihr eigenes von mir beschriebenes Verhalten überrascht. Durch ihr Interesse ermutigt, bot ich ihnen an, ihre schriftlich zu fixierenden Kommentare in die Arbeit zu integrieren und somit mögliche Fehleinschätzungen mit einem Gegengewicht zu versehen. Ich erhielt jedoch keine Rückmeldungen. Lediglich einer der Schüler führte mit mir ein intensives Gespräch, in dem er meine "guten Absichten" würdigte, sie jedoch in der Berufsschule für fehl am Platze hielt und mir Enttäuschungen und Resignation für den Fall prophezeite, daß ich mich nicht in der Zukunft dem rigiden Stil anderer KollegInnen anpaßte.

5. Gesamtbeurteilung und Ausblick

Entwicklungserziehung als eine Facette eines Gesamtkonzeptes von Bildung hat zwei Ebenen, eine inhaltliche und eine erzieherische. Als Folge der von mir gewonnenen Erfahrungen im Verlauf der beschriebenen Unterrichtseinheit halte ich es für sinnvoll, die erzieherische Ebene der inhaltlichen voranzustellen. Emanzipatorischer Unterricht als Instrumentarium für einen inhaltlichen Lernprozeß, der parallelgeschaltet verläuft, überfordert SchülerInnen und LehrerInnen und sollte ihnen, als ersten Schritt, zunächst selbstverständliche Handlungsform in der Schule werden. Entwicklungserziehung ist folglich zunächst eine Frage der Haltung der/des Lehrenden.

Einen Einstieg in die inhaltliche Ebene von Entwicklungserziehung in der Form einer kompletten Unterrichtseinheit halte ich für

sehr problematisch und obendrein in der Regel thematisch vorgegeben und aufoktroiert (die Wahrscheinlichkeit, daß sich SchülerInnen von sich aus für eine Thema interessieren, über das die Beteiligten schnell und leicht Informationen beschaffen können, ist ziemlich gering). Zunächst empfehle ich daher, in (jeglichen) Unterricht die "Dritte Welt" "häppchenweise" mit einzubeziehen, so daß dieser Aspekt zur Selbstverständlichkeit wird, und daraus das Interesse entsteht, aus diesen "Häppchen" an einem konkreten Beispiel ein Ganzes zu formen. (An dieser Stelle kann ich den Einsatz meiner UE empfehlen ...) Entwicklungserziehung, die in diesem Sinne und in dieser Form praktiziert wird, halte ich für erfolgversprechend, und ich kann mir vorstellen, daß dann dieser Aspekt schulischer Erziehung genauso selbstverständlicher Bestandteil von Berufsschulunterricht werden könnte wie dies in vielen Fällen Umwelterziehung bereits ist.

6. Nachklapp: Erfahrungen in einer Klasse

Dieselbe Unterrichtseinheit wurde von mir im September dieses Jahres in einer Klasse zukünftiger staatlich geprüfter Betriebswirt(innen) des Hotel- und Gaststättengewerbes durchgeführt. Ich kannte die Klasse seit wenigen Wochen, das Verhältnis war distanziert und sehr kritisch seitens der Studierenden. Die Skepsis gegenüber meinem Vorhaben war durchgängig und immer wieder Inhalt unterrichtlicher Gespräche. Letztendlich verweigerte sich die Lerngruppe jedoch nicht, sondern gab mir ausdrücklich Vertrauensvorschuß ob der Sinnhaftigkeit meines Vorhabens. Ein Resultat ist der Abbau von Distanz zwischen den Studierenden und mir, den die Metakommunikation und das "Springen über den eigenen Schatten" in der Präsentation mit sich brachten. Hier als Kontrastierung zu den Reaktionen der Hotelkaufleuteklasse einige Auszüge aus den Beurteilungen seitens der Studierenden:

"... Grundsätzlich halte ich die methodischen Vorschläge für nicht schlecht, aber das Fach sollte dann nicht 'Technologie' heißen ...

... Ich bedaure, daß das technische Herstellungsverfahren zwischen den sozialen Aspekten untergegangen ist. Trotzdem ist der Unterrichts'alltag' dadurch positiv aufgelockert worden. Durch das spielerische Vortragen wurden bei mir einige Hemmschwellen abgebaut ...

... Ich hatte keine Ahnung, welch eine große Ausbeutung in so einem kleinen Beutel Tee steckt ...

... Bedenkt man, daß es zum Lernbereich Technologie gehört, scheiden sich die Geister bezüglich der Zugehörigkeit ... Bei einer Einmaligkeit wäre dieses Thema / Material in der Stunde / Fach Technologie nicht verfehlt. Der methodische Vorschlag wäre gut gewesen, wenn er nicht einen infantilen Touch gehabt hätte. Wir sind teilweise zu alt, etwas vorzuspielen. Verstehe die Problematik der Anbauländer jedoch sehr gut ... Ich werde mein Verhalten weder dem Tee noch dem Kaffee gegenüber verändern. Vielleicht denke ich bei dem einen oder anderen Schluck doch mal an das Elend.

Das Material war zu oberflächlich. Wir mußten alles selbst durchdiskutieren und erarbeiten ... Es war sicherlich interessant, jedoch sehe ich die Zeit zu kostbar und die Stunden zu unproduktiv ...

... Als wir dann die anderen Blätter erhielten, wo draufstand 'Dichte ein Lied' kam ich mir vor wie im Kindergarten, aber nicht, daß wir uns auf einer Hotelfachschule befinden würden. Jetzt, im nachhinein muß ich sagen, daß das Material gut war. Denn durch die Vorträge der anderen Gruppen habe ich Dinge erfahren, die ich gar nicht wußte und anders wahrscheinlich auch nie erfahren hätte ... Ich glaube, am Anfang dieses Themas hat sich jeder an den Kopf gefaßt und gefragt, was das mit dem Thema Technologie zu tun hat. Aber nach den ganzen Vorträgen der Gruppen hat sich jeder seine eigenen Gedanken über das Thema gemacht ...

... Das Material über Tee war mal ganz was anderes. Die Hintergrundinformationen werden sonst überhaupt nicht vermittelt und da die Herstellung selbst nichts neues mehr ist, finde ich, daß es eine gute Idee war. Der methodische Vorschlag wurde erst von unserer Gruppe ironisiert, jedoch nach einigen heißen Diskussionen in der Klasse von wegen 'positiv Denken' sind wir mit Ernst und viel Spaß an die Sache gegangen ... Der sonst sorglose Griffins Regal wird jetzt von Nachdenklichkeit überschattet. Auch die Angst, ein Thema vor einer Gruppe darzustellen, wurde etwas genommen. Jedoch ohne Diskussion in der Klasse glaube ich, wären die Vorträge nicht so positiv verlaufen ...

... Das Material lieferte in begrenzter Blickweise ein ausreichendes Maß an Informationen ... die Aufgabe, eine Rolle zu spielen, nämlich die Gesprächspartner auf einer Teeauktion, stellte eine neue, ungewohnte Aufgabe dar. Da der Themenbereich nicht auf volle Zustimmung traf, kostete die Aufführung ein klein wenig Überwindung. Auch wenn die spielerische Verarbeitung des Themas eine Übung für spätere Situationen des Berufslebens darstellen sollte, ist sie jedoch nicht mit der Realität vergleichbar. Die Beleuchtung des Themas Tee hat bei mir keine Veränderung bezüglich der Gesamtumstände bei Herstellung und Verkauf des Tees hervorgerufen. Die Um-

ZEPpelin

stände waren mir bereits bekannt und somit auch die Lebensumstände in den Anbauländern. Wenn man nicht mit geschlossenen Augen durch's Leben geht, begegnen einem diese Dinge recht früh ...

... Es war schwierig, sich in die Situation der einzelnen Personen hineinzudenken. Vor allem mit deren Problematik fertigzuwerden ... Ich habe durch diese Sache gelernt, wie ich auch durch andere Darbietungsmöglichkeiten eine Sache an die Leute bringen kann ...

... Nach Ablauf der ersten Stunden, in denen kurz der Weg des Teeblatts, jedoch länger die Beteiligung Unilevers am Teehandel besprochen wurde, war ich von der Art des Unterrichts begeistert. Ich empfand es als positiv, daß uns die Möglichkeit gegeben wurde, Situationen aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten ... Die Gedanken, die mir durch den Kopf gingen, als die Blätter mit den verschiedensten Arbeitsmethoden verteilt wurden, waren zwiespältig. Einerseits war da die Befriedigung, daß es auch Lehrer gibt, die den Mut haben, den Unterricht anders anzugehen als es im Normalfall üblich ist, zum anderen empfand ich verschiedenen Bearbeitungsmethoden wie beispielsweise das Singen fehl am Platze. Ich dachte, daß wir unfähig sind, emotionale Dinge - wie Lieder, Gedichte und Schauspiele - zu verfassen, da keine gefühlsmäßige Bindung zu Sri Lanka bei uns vorhanden ist. Meine Meinung war, daß bei zwangsweiser Herstellung auch schlechte Resultate erbracht werden. Hinzu kam dann noch der Wunsch, doch etwas tiefer in die Fachtheorie einzudringen. Diese Stimmung, die allgemein in der Klasse bestand, wurde dann auch höchst sensibel von Ihnen aufgenommen. Durchentsprechenden Unterricht wurde dieses Bedürfnis spontan befriedigt. Der nächste Schritt war dann die Gruppenarbeit. Absichtlich hatten wir uns ein - unserer Meinung nach - sachliches Thema herausgesucht. Da Sie, nicht nur bei uns, sehr hartnäckig eine öffentliche Präsentation bevorzugten, gingen wir darauf ein. Jetzt betrachte ich diese 'Hartnäckigkeit' positiv. Abgesehen davon, daß ich es lernen möchte selbstsicher aufzutreten, hat es mir auch durch eine anschließende (persönliche) Diskussion mit meiner Partnerin geholfen, meine Fehler zu erkennen. Es ist sicherlich ein Ansatz, solche Fehler in Zukunft zu vermeiden. Ich hoffe, daß Sie weiterhin 'Experimente' in unserer Klasse durchführen ..."

Anmerkungen

(1) Pradervand, Pierre: Development Education. The 20th Century Survival and Fulfillment Skill. Januar 1982, S.53.

(2) Vgl. Schäfer, Karl-Hermann/Schaller, Klaus: Kritische Erziehungswissenschaft und Kommunikative Didaktik. Heidelberg 1976, S.28f

(3) Vgl. Klafki, Wolfgang: Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Oder: Zur Neufassung der Didaktischen Analyse. In: Gudjons/Teske/Winkel (Hrsg.): Didaktische Theorien. Aufsätze aus der Zeitschrift: Westermanns Pädagogische Beiträge, 2. Aufl., Braunschweig 1983, S.18

(4) Vgl. auch a.a.O., S.13.

(5) Vgl. Meueler, Erhard: Lernbereich Dritte Welt. Eine Curriculum-Entwicklung. Frankfurt 1978, S.104.

(6) Vgl. Mausolf, Wolfgang/Pätzold, Günter: Planung und Durchführung beruflichen Unterrichts. Eine praxisorientierte Handreichung. Essen 1982, S.104ff.

(7) Vgl. Richardson, Robin: Justice and Equality in the Classroom - the Design of Lessons and Courses. Centre for Global Education (ed.), University of York, Heslington o.J. (eine englischsprachige Kopie ist bei mir erhältlich).

(8) Vgl. Tremml, Alfred K.: Dritte-Welt-Pädagogik - Zur Didaktik und Methode eines Lernbereichs. In: Tremml, A. K. (Hrsg.): Pädagogikhandbuch Dritte Welt. Wuppertal 1982, S.25ff.

(9) Vgl. Tremml, Alfred K./Seitz, Klaus: Geschichte der entwicklungsbezogenen Bildung. 20 Jahre Dritte-Welt-Pädagogik. in: ZEP 2/1986, S.18-26.

(10) Vgl. Freise, Josef: Interkulturelles Lernen in Begegnung - eine neue Möglichkeit entwicklungspolitischer Bildung? Schriften des Instituts für internationale Begegnungen e.V. Nr.9, Saarbrücken/Fort Lauderdale 1982, S.158ff.

(11) Vgl. Pradervand, Pierre, a.a.O., S.32ff.

(12) Begander, Elke: 'Was kann ich denn dafür?' Über den Umgang mit Abwehrmechanismen und Widerständen in der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit. In: ZEP 3/1988, S.2-7.

(13) Vgl. Slaughter, Dr. Richard A.: Futures Education: Why we need to teach for tomorrow. Occasional Paper No. 5, Centre for Peace Studies, St. Martin's College, Lancaster, o.J.



Barbara Toepfer, Jg. 1954, "eine" fache Mutter, Lehrerin der Sekundarstufe II, Kolumnistin (ZEPpelin) der ZEP; s.a. die biographischen Ergänzungen in dem Artikel: "Ein Versuch gilt nichts, es zählt nur der Erfolg", S.30 in diesem Heft.

Entwicklungs-

Der Artikel "Der Nord-Süd-Konflikt..." belegt es Wort für Wort - die Entwicklungspädagogen befinden sich am Ende einer Sackgasse. Keiner hat den Mut zuzugeben, daß er nicht mehr weiter weiß, keiner hat den Mut, Fragen zu stellen. Stattdessen wird in wortreichen Beiträgen Vergangenes erneut wiederholt, "Schnee von gestern" als neue Erkenntnis angepriesen und die der hoffnungsvolle Leser/In erneut enttäuscht. Der Vorwurf schmerzt, ich weiß. Er macht ärgerlich - umso besser. Vielleicht hilft uns Ehrlichkeit miteinander weiter in unserer Suche nach Wegen aus dem entwicklungspolitischen Dunkel.

Was haben Theoretiker(innen) zu bieten? Klaus Seitz zählt u.a. auf:

- die Erkenntnis, daß apokalyptische Visionen und Katastrophendidaktiken als Orientierungsfelder pädagogischer Konzeptionen genauso wenig geeignet sind wie blinder Zukunftsoptimismus (der uns nicht paßt und dessen es andererseits bedurfte, um uns den erstgenannten Irrtum einzugestehen)

- die Erfahrung, daß Handlungsmotivation nicht durch Wissensakkumulation ausgelöst werden kann (daß der kognitive Ansatz in der Entwicklungspädagogik versagt hat, pfeifen die Spatzen schon lange von den Dächern, und trotzdem werden immer wieder kopflastige, handlungslose und methodenkarge Materialien erstellt);

- das Aufpolieren des Problems des Transparentmachens des Fernen im Nahen zur "methodischen Schlüsselfrage" (auf die beispielsweise Oxfam-Unterrichtsmaterialien und Publikationen anderer britischer Organisationen