

Rezensionen

Gruschka, Andreas (2008): Präsentieren als neue Unterrichtsform. Die pädagogische Eigenlogik einer Methode, Verlag Barbara Budrich, 120 Seiten, 9,90 Euro

Das Präsentieren ist offenbar eine „didaktische Erfolgsgeschichte“ (S. 13): In Schule, Berufsbildung, Hochschule und Weiterbildung hat sich diese Methode in den letzten Jahren enorm ausgebreitet. Es ist erstaunlich, mit welcher Selbstverständlichkeit und meist auch Souveränität Lernende die Ergebnisse von ihnen selbstständig erarbeiteten Themen unter Einsatz unterschiedlicher Medien vorstellen. Im Gegensatz zu einem lehrorientierten, eher Passivität erzwingenden Frontalunterricht fördert die Präsentationsmethode die Eigenaktivität der Lernenden. Sie recherchieren Themen eigenständig, systematisieren ihre Ergebnisse und üben schließlich ein freundliches, seriöses und methodisch geschicktes Auftreten vor einem größeren Publikum ein. So gesehen erscheint diese Methode tatsächlich eine erfolgreiche didaktische Innovation zu sein. Es könnte dann nur noch um die Frage gehen, wie man Präsentationen noch weiter optimieren kann.

Genau darum geht es aber Gruschka in seinem Buch nicht. Vielmehr wird der reale Vermittlungsprozess empirisch untersucht. Gegenstand des Buchs ist also nicht die Frage, „wie man richtig präsentiert, sondern was empirisch der Fall ist und was aus ihm für den Umgang mit der Methode gelernt werden kann“ (S. 10). Untersuchungsfeld sind Schüler einer 8. Gesamtschulklassen, die im Fach Geschichte die Aufgabe hatten, sich über vier Wochen hinweg jeweils an einem Tag der Woche einen Aspekt des über-

geordneten Themas „Mittelalter“ selbstständig zu erarbeiten. Zum Abschluss des Projekts sollten die Schüler ihre Ergebnisse vor ihrer Klasse präsentieren.

Ein empirischer Zugang wird methodisch über Unterrichtsanalysen realisiert auf der Grundlage natürlicher Protokolle. Analysiert werden die Transkripte der Präsentationen unter der Fragestellung, wie die Lernenden mit der Sache, also dem Thema Mittelalter, umgehen: Was wird vermittelt, welche sachlichen Zusammenhänge werden dargestellt und wie wird dies getan (S. 37 ff.)?

Die Studie zeigt, wie sich die Methode „Präsentation“ systematisch vor die Sache schiebt. Tendenziell ist der Inhalt nur noch Mittel zum Zweck, Methodenkompetenz zu entwickeln. Eine sachliche Auseinandersetzung mit dem Thema wird im Unterricht kaum noch zugelassen. Die Methode der Präsentation erzwingt, dass Ergebnisse als Informationen, als „Fakten, Fakten, Fakten“ präsentiert werden (S. 114). Es müssen in kurzer Zeit möglichst viele Sachverhalte beschriftet und bebildert dargestellt werden. Ein problematisierender Umgang mit dem Wissen bzw. eine entsprechende Aufbereitung ist nicht vorgesehen. Aufkommende Fragen im Unterricht werden nicht vertieft, vielmehr steht die methodische Kritik im Mittelpunkt. Es wird auf die Gestaltung geachtet, weniger auf das Wissen: „Die Präsentationen werden vor allem unter dem Gesichtspunkt der Gestaltung konzipiert, nicht aber unter dem, welches Wissen bedeutend ist, um das Thema angemessen zu behandeln“ (S. 116). Im Buch werden zahlreiche anschauliche Beispiele dargestellt: „Wenn zu allen Kleidungsstücken des Ritters die richtigen, zuweilen komisch klingenden Namen genannt werden und auf dem Plakat auch entsprechend klar als Etiketten erscheinen, dann ist alles richtig gemacht worden. Was die Kleidungsstücke

bedeuten, kommt nur zufällig und nebenbei zur Sprache. Das Informationswissen wird also vor der Folie des Vermittlungsmediums, nicht aber von der Vermittlung der Sache aus konzipiert“ (S. 116f). Die Präsentationsmethode schiebt sich zwischen den Lernenden und den von ihm in den Blick genommenen Gegenstand.

Das Buch stellt den ersten Band einer Reihe mit dem Titel „Pädagogische Fallanthologie“ dar, deren Anliegen es ist, die Erträge qualitativer bildungswissenschaftlicher Forschung der Ausbildung (und auch Weiterbildung) professionellen pädagogischen Personals verfügbar zu machen. Neben der ausführlichen Darstellung der Fallanalyse „Mittelalter“ wird in einem ersten Teil das Phänomen Präsentieren in seiner Verbreitung in unterschiedlichen Formen dargestellt und problematisiert. Im dritten Teil werden einige Empfehlungen gegeben, wie diese Methode angemessen für Unterricht genutzt werden kann, d. h. so, dass die Methode nicht um ihrer selbst willen inszeniert wird und dabei eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Sache verhindert.

Sowohl die allgemein- als auch die erwachsenendidaktische Diskussion ist traditionell von präskriptiven Modellen geprägt, deren Aussagen kaum empirisch abgesichert sind. Dabei wird zudem die Frage nach der Vermittlung von Bildungsinhalten massiv vernachlässigt (vgl. Haberzeth 2010). So entsteht oft eine Dominanz von Methodenstrategien, welche die Vermittlungsarbeit bezogen auf die Aneignung von Themen letztlich behindern, wie die Analysen von Gruschka deutlich zeigen. Es wird kein neuer didaktischer Ansatz postuliert, sondern es werden empirisch fundierte Empfehlungen gegeben, wie die verbreitete Methodenfokussierung in der Bildungsarbeit wieder aufgebrochen werden kann, die bildungswissenschaftlich kaum begründbar und nicht weiter-

führend ist. Mit den vorliegenden Analysen werden erste wichtige Schritte auf dem Weg zu einer empirisch gehaltvollen Vermittlungstheorie gegangen, die in der gemeinsamen Auseinandersetzung von Lehrenden und Lernenden mit Themen ihren Kern sieht. Es wäre zu wünschen, dass die Einsichten und Ergebnisse dieser Studie in der Aus- und Weiterbildung von Lehrenden genutzt werden.

Erik Haberzeth

Baldauf-Bergmann, Kristine (2009): Lernen im Lebenszusammenhang. Der Beitrag der subjektwissenschaftlichen Arbeiten Klaus Holzkamps zu einer pädagogischen Theorie des lebensbegleitenden Lernens, Berlin, ICHS Bd. 31

Baldauf-Bergmann verfolgt das Ziel, „Lernen“ im Kontext sozialer Wandlungsprozesse und individueller Lebenszusammenhänge zu klären. Sozialen Wandel fasst sie dabei zunächst formal als Prozesse der kollektiven Neuschöpfung von sozialen Handlungsstrukturen, wie sie mit den Theorien sozialer Praktiken konzeptualisiert werden. Sie grenzt sich gegen lineare Modernisierungsvorstellungen ab (23) und gewinnt einen Zugang zu kontextuellen Prozessen des sozialen Wandels. Die „Kritische Psychologie“ Klaus Holzkamps wird in den Zusammenhang der Tätigkeits-theorie gestellt und auf ihre Wurzeln in der kulturhistorischen Schule vor allem in der Folge Leontjews offen gelegt.

Zunächst knüpft Baldauf-Bergmann im Teil I an bildungspolitische und -theoretische Diskurse an, wie sie von Dohmen, Erpenbeck und Schäffter entwickelt wurden. Problematisch ist hier die Bezugnahme auf formale Begriffe der Selbstorganisation, der Transformation und der Lernkultur (53 ff.). Baldauf-Bergmann diskutiert deren Perspektiven, zeigt aber auch ansatzweise Widersprüchlichkeiten auf. Sie landet bei der allgemeinen Frage nach dem Lernen im Le-

benszusammenhang als erwachsenenpädagogisches Entwicklungsprojekt zur Herausbildung lebensweltlicher Bildungsstrukturen (89-104).

Im Teil II geht es um die Problematik einer angemessenen Gegenstandsbestimmung des Lernens. Baldauf-Bergmann diskutiert auf wissenschaftskonzeptionellen Ebene Probleme der Gegenstandskonstituierung von Lernen als sozialer Kategorie. Sie setzt sich kurz mit der „traditionellen Lerntheorie“ (Skinner, Thorndike, Hull) auseinander, zitiert kritische Perspektiven (109) aus philosophisch-pädagogischer (Koch), phänomenologischer (Meyer-Drawe), ökologischer (Kruse/Graumann/Lanterann) und tätigkeitstheoretischer Sicht (Engeström). Ausführlicher behandelt sie schon an dieser Stelle die Kritik vom Standpunkt einer gesellschaftstheoretisch fundierten Psychologie (112 ff.). Im Anschluss an Wimmer (185) kommt sie zu der Auffassung, dass die Entwicklungsaufgabe einer Wissenschaftskonzeption lebensweltlichen Lernens im Kontext eines relationalen Wissenschaftskonzepts zu verfolgen sei.

Als Beispiel für ein solch relationales Wissenschaftskonzept wird die subjektwissenschaftliche Theorie Holzkamps im Teil III in ihren zentralen Voraussetzungen und Begriffen dargestellt und mit Blick auf die formulierte erwachsenenpädagogische Entwicklungsaufgabe reflektiert und kritisiert. Die Wissenschaftskonzeption der „Kritischen Psychologie“ wird ausführlich dargelegt (205 ff.). Durch Bezugnahme auf die „Grundlegung der Psychologie“ werden die Verkürzungen und Einschränkungen des Ansatzes aufgebrochen, die bei ausschließlicher oder vorrangiger Konzentration der Rezeption auf das zentrale Werk „Lernen“ (1993) Holzkamps entstehen.

In Teil IV werden die Erträge der subjektwissenschaftlichen Rezension für die Fragestellung und Forschungsdesiderata benannt. Baldauf-Bergmann zieht

den Schluss, dass es möglich sei, die „Kritische Psychologie“ als relationale Wissenschaftskonzeption zu interpretieren, ohne deren kritischen Gehalt preisgeben zu müssen (269). Sie sieht in der „Kritischen Psychologie“ eine Wissenschaftskonzeption, die an die Komplexität, Flexibilität und Temporalität sozialer Prozesse anschließt (Teil IV.1). Mittels der subjektwissenschaftlichen Handlungs- und Lerntheorie ergeben sich Optionen einer sozialen Selbstverständigung über die Zusammenhänge und Bedingungen gelingender Handlungsvollzüge in der gegenwärtigen Gesellschaft.

Überzeugend ist die Einordnung in die kulturtheoretische und tätigkeitspsychologische Tradition. Außerdem wird durch den Bezug auf die wissenschaftstheoretischen Grundlagen der „subjektwissenschaftlichen Theorie“ „Lernen“ entsprechend in Holzkamps kapitalismuskritische Position einbezogen.

Die Referenz an Erpenbeck u. a. erscheint mit den Teilen III und IV wenig kompatibel. Ebenfalls liegt die Anbindung an Schäffers formal systemische Klassifikationen quer. Jedenfalls passt dies kaum zu den Rückbezügen auf Haugs Forderung, die zum Weltzustand gewordenen kapitalistischen Verhältnisse weiterwirkend zu begreifen (342), und auf Jaeggis Auseinandersetzung mit dem sozialpsychologischen Problem der Entfremdung (344 ff.).

Lernen im Kontext sozialer Strukturentwicklung (IV.3) deutet auf Lösungsrichtungen. Der Anspruch, Lernen im Lebenszusammenhang stark zu machen, wird als Desiderat deutlich; Holzkamp hat dazu Skizzen vorgelegt. Wie der Ansatz subjektiven Lernens in gesellschaftliche Zusammenhänge einbezogen werden kann (385), bleibt offen. In diese Richtung ist weiterzuarbeiten. Hierzu bietet diese Arbeit einen guten Beitrag.

Peter Faulstich