

## I. Frontalunterricht – aber gut!

### *Vom „Beybringen“ zum modernen Unterricht*

**Aus: Gudjons, Herbert: Methodik zum Anfassen. Unterrichten jenseits von Routinen. Bad Heilbrunn 2000, S. 9-42.**

1. Frontalunterricht – verbal abgelehnt, täglich praktiziert
  - 1.1 Wie ist der Frontalunterricht entstanden? – Geschichte
  - 1.2 Verbreitung heute: methodische Monostruktur
  - 1.3 Was ist Frontalunterricht? Begriff und Definition
  - 1.4 Kritik des Frontalunterrichtes – Zehn grundlegende Einwände
2. Die Stärken des Frontalunterrichtes – Vorteile und sinnvolle Funktionen
  - 2.1 Beliebtheit und Effektivität
  - 2.2 Vorteile (guten) Frontalunterrichtes
  - 2.3 Sinnvolle und unverzichtbare didaktische Funktionen
    - 2.3.1 Informieren
    - 2.3.2 Gemeinsam etwas erarbeiten – für vernetzendes Denken sorgen
    - 2.3.3 Lernmethoden und Denkstrategien vermitteln
    - 2.3.4 Ergebnisse sichern, Erfolge überprüfen
    - 2.3.5 Frontalunterricht in offene Unterrichtsformen integrieren
  - 2.4 Die Dialektik von Führung und Aneignung
3. Methodische Anregungen
  - 3.1 Körpersprache im Frontalunterricht
  - 3.2 Eine Darbietung gestalten
  - 3.3 Anschauung im Frontalunterricht
  - 3.4 Gesprächsformen Literatur

### **1. Frontalunterricht – verbal abgelehnt, täglich praktiziert**

#### **1.1 Wie ist der Frontalunterricht entstanden? – Geschichte**

Wir befinden uns im Jahre 1653. In Nürnberg erscheint ein dreibändiges Buchwerk. Autor ist Georg Philipp Harsdörffer, der Titel lautet: „Poetischer Trichter, die Teutsche Dicht- und Reimkunst, ohne Behuf der lat. Sprache, in 6 Stunden einzugießen“. Der berühmte „Nürnberger Trichter“ war erfunden: Einer, der etwas weiß, kann es dem andern in das Gehirn gießen. Die dazu passende Methode ist der Frontalunterricht: Lehrer lehrt – Schüler lernen. Aber die Wirklichkeit heute sieht anders aus, wenn man dem platten Spruch glaubt: „Wenn alles schläft und einer spricht, dann nennt man dieses Unterricht.“

Erstaunlich ist, daß angesichts der über 2000 Jahre alten Geschichte der Schule diese Unterrichtsform relativ jung ist. Sie hat zwar keine genau anzugebende Geburtsstunde, paßt aber von ihrer Entstehung her am ehesten in das 17. Jahrhundert, d. h., sie ist rund 250 Jahre alt. Wurde im Mittelalter weitgehend in „Haufen“ (nach Alter, Lernstand und Wissen eingeteilte Schülergruppen) gelehrt, so war es Mitte des 17. Jahrhunderts kein geringerer als Comenius, der „alle alles umfassend“ (omnes omnia omnino) lehren wollte. Der Lehrer sollte wie die Sonne über alle Schüler strahlen, wobei Comenius an bis 100 Schüler gleichzeitig dachte.

Aber erst die schrittweise Durchsetzung der allgemeinen Schulpflicht vom Ende des 17. Jahrhunderts an, die auf ein enormes Bevölkerungswachstum traf und zugleich mit dem Recht auf Bildung für alle verbunden war, machte Unterrichtsformen nötig, die eine größere Anzahl von Kindern gleichzeitig zu unterrichten erlaubten. Das ging kaum ohne Frontalunterricht, wenn auch viele Zeugnisse der damaligen Zeit belegen, daß von einer geordneten Methodik nicht die Rede sein konnte. Aber der schulische Unterricht hatte eine Ambivalenz zu bewältigen: Als die progressive Seite kann man die Bildung für die Masse des Volkes ansehen, die zugleich negativ mit Disziplinierung, Einübung in religiöser Rituale und Indoktrination von vaterlandstreuen Inhalten verbunden war.

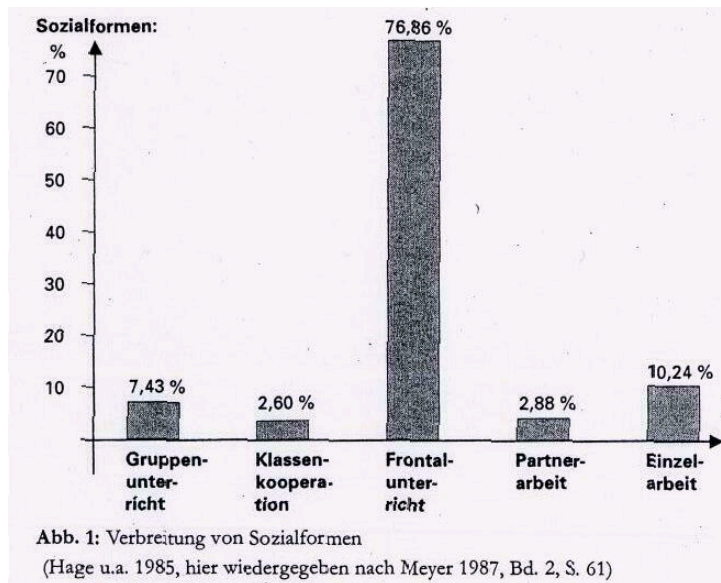
Erst Johann Friedrich Herbart (1776-1841) schuf die erste theoretische Begründung und Ausarbeitung des Frontalunterrichtes. In einer uns heute noch genial vorkommenden Psychologie, der Bildung von Vorstellungen, die sich aufgrund ihrer Verwandtschaft zu Ketten und Gedankenkreisen zusammenschließen (Assoziationspsychologie), sah er die Grundlage für die Artikulation des Unterrichtes: Der Lehrer muß den Aufbau solcher Gedankenkreise durch hilfreiche Stufen organisieren. Berühmt geworden – und leider von Herbart's Nachfolgern dann stark formalisiert – sind folgende grundlegenden Stufen: 1. Stufe der Klarheit (der Schüler muß sich zunächst in die dargebotenen neuen Vorstellungen vertiefen, muß diese klar erfassen und verstehen, worum es geht), 2. Stufe der Assoziation (die zunächst noch isolierten Einzelteile müssen miteinander verbunden werden, die einzelnen Elemente werden miteinander assoziiert), 3. Stufe des Systems (das neu Aufgenommene wird mit bereits vorhandenen Vorstellungskreisen verbunden, es wird systematisiert), 4. Stufe der Methode (der Lerngewinn wird angewendet, der Vorgang erreicht sein Ziel).

Diese Grundelemente (Aufnehmen, Denken, Verarbeiten, systematisches Wissen bis zum Anwenden) sind eine kluge Beschreibung von Stufen der Aneignung, wie wir sie heute ähnlich in der kognitiven Psychologie finden, die vom Aufbau kognitiver Strukturen spricht. Methodisch umgesetzt wurde diese Artikulation des Unterrichtes in einer differenzierten Lehrkunst, die Techniken der Lehrerfrage, den Impuls, die Darbietung und das fragend-entwickelnde Gespräch einschloß. Damit wurde zum ersten Mal eine durchdachte und für den Lehrer sehr hilfreiche Unterrichtsplanung ermöglicht, die sein bisher ungeordnetes methodisches Vorgehen in eine klare Struktur einband und den Unterricht – verglichen mit der aus dem Mittelalter überkommenen Pauk- und Prügeldidaktik – erheblich effektivierte. Außerdem wurde auf diese Weise anstelle des weit verbreiteten Hauslehrerunterrichtes erstmalig ein sinnvoller Unterricht in Klassen möglich.

Daß diese frontalunterrichtlich ausgerichtete Didaktik dann bei seinen Nachfolgern zum starren „Lektionismus“ und zur „Kunst des Beybringens“ verkam, darf eigentlich Herbart selbst nicht angelastet werden. Es war kein Wunder, daß diese Entwicklung dann mit Beginn der Reformpädagogik am Anfang des 20. Jahrhunderts die Kritiker auf den Plan rief, die z. B. mit der Arbeitsschulmethodik (Gaudig, Scheibner, Kerschensteiner) die Selbsttätigkeit des Schülers fördern wollten oder in der Kunsterziehungsbewegung ganz auf die schöpferischen natürlichen Kräfte des Kindes setzten.

## **1.2 Verbreitung heute: methodische Monostruktur**

Auch heute scheint der Frontalunterricht unbeliebt zu sein. Sichtet man nämlich die Literatur der Didaktik der letzten 20 Jahre, so findet man schnell eine Häufung von Arbeiten zu offenen, schülerorientierten oder ganzheitlichen Unterrichtsverfahren wie Projektlernen, Freiarbeit, Offener Unterricht, Wochenplan, Stationenlernen u.v.a. Zum Frontalunterricht dagegen finden sich nur zwei Bücher und zwei Zeitschriftenhefte (siehe Literaturverzeichnis). Aber dieses Bild täuscht über die Realität der Schule hinweg. Die Wirklichkeit sieht anders aus:



Auch wenn man die bekannte Studie von Hage u.a. methodisch kritisieren kann, ihre Tendenzen werden von vielen anderen Untersuchungen bestätigt (Meyer 1987, Bd. 2, S. 62). Spitzenreiter ist der Frontalunterricht (hier mit fast 77 %) gefolgt von der Einzelarbeit (rund 10 %). Weit abgeschlagen sind Formen wie Gruppenunterricht oder Klassenkooperation (bei der die Lehrkraft als Leitende in den Hintergrund tritt).

Nun sagt die Bezeichnung Frontalunterricht noch recht wenig darüber aus, was die Schülerinnen hier tun. Aber auch eine Untersuchung der praktizierten Handlungsmuster deutet auf eine methodische Monostruktur des Unterrichtes hin (Meyer 1987, Bd. 2, S. 62 ff.): Nahezu die Hälfte (48,93 %) wird im gelenkten Unterrichtsgespräch verbracht, ferner 10,68 % mit betreuten Schülertätigkeiten, 9,4 % mit Stillarbeit und 8,33 % sind Lehrervorträge. Selbständige Schülertätigkeit (4,35 %) oder freie Diskussion (1,99 %) sind vergleichsweise selten. Damit stehen wir vor einem auffälligen Widerspruch: Während die didaktische Literatur sich in erheblichem Umfang mit alternativen Unterrichtsansätzen beschäftigt, wird in der Schule durchgehend sehr traditionell unterrichtet.

Dennoch ist der Frontalunterricht wegen dieser Dominanz in den letzten Jahren erheblich unter Kritik geraten. Der Begriff Frontalunterricht hat – nicht zuletzt bei Studierenden – einen negativen Beigeschmack. Gelegentlich reagiert manche/r sogar gereizt, wenn der Begriff nach einer Unterrichtshospitation fällt. Man hat den Eindruck, Frontalunterricht sei zu einem Kampfbegriff geworden, an dem sich die fortschrittlichen Geister von den konservativen trennen. Mancher mag auch fürchten, daß eine Gegenbewegung zu modernen Unterrichtsformen droht. Das y im Wort Beybringen deutet darauf hin, daß hier die alte stofforientierte und undemokratische Schule wieder auferstehen könnte: Die Lernenden werden in einer reaktiven, nur aufnehmenden Rolle gesehen, man muß ihnen notfalls gegen ihren Widerstand etwas eintrichtern (s.o. Nürnberger Trichter). Assoziationen wie „einem Hund Kunststücke beibringen“ oder gar „jemandem die Flötentöne beibringen“ liegen nahe. Trotz dieser verbalen Ablehnung wird der Frontalunterricht praktiziert, landauf landab.

### 1.3 Was ist Frontalunterricht? – Begriff und Definition

Doch Frontalunterricht ist kein Kampfbegriff, sondern zunächst nur eine sehr formale Definition. Sie meint (z. B. nach Aschersleben 1986, S. 53) nicht mehr als eine bestimmte *Sozialform* des Unterrichtes: Neben Gruppenunterricht, Partnerarbeit, Einzelarbeit oder (freiem) Unterrichtsgespräch gibt es den Frontalunterricht, bei dem die Kommunikationsformen, die

unterrichtliche Interaktion und der inhaltliche Verlauf weitgehend von der Person vorne („frontal“) bestimmt werden.

Innerhalb dieser Steuerung durch den Lehrer unterscheidet Glöckel in seinem Lehrbuch zur Allgemeinen Didaktik (1992, S. 58) dann unterschiedliche Aktionsformen:

- *darbietend* (z. B. Erzählen, Vortragen, Vorführen, zusammenhängendes Erklären),
- *zusammenwirkend* ( z. B. fragend-entwickelndes Gespräch, fragend-darstellendes Gespräch, Impulsunterricht, – dies alles mit jeweils unterschiedlichen Freiheitsgraden für den Schüler und unterschiedlichem Lenkungsgrad durch die Lehrkraft) und
- *aufgebend* (womit die Aufforderung zur eigentätigen Ausführung einer Aufgabe gemeint ist).

Auch bei Hubert Meyer (1987, Bd. 1, S. 235) ist der Frontalunterricht zunächst eine (bloße) Sozialform, die sich allerdings in sehr unterschiedlichen Handlungsmustern (vom Lehrervortrag bis zum Planspiel) realisiert und ganz bestimmte Unterrichtsschritte erforderlich macht. Damit wird gleichzeitig auch deutlich daß Frontalunterricht nicht einfach synonym mit darbietendem Unterricht gebraucht werden darf. Dagegen spricht die Vielfalt der mit ihm verbundenen Handlungsmuster: Ich kann z. B. einen Vortrag halten, ein Rollenspiel anleiten oder mich mit der Klasse gemeinsam fragend auf die Suche nach einer Problemlösung begeben (die ich selbst noch nicht habe!). Und das alles frontal.

Wie immer man den Frontalunterricht systematisch innerhalb der Unterrichtsmethodik zu fassen versucht, – über die inhaltliche Qualität ist damit noch wenig ausgesagt. Wenn es gelingt, „die Schüler mit Geschick und Phantasie dazu zu bringen, komplizierte Sachverhalte zu kapieren, ... ihnen eine Geschichte zu erzählen, die 'ankommt',“ wenn „eine Unterrichtsstunde rund und stimmig, interessant und auf hohem Niveau verlaufen ist“ (H. Meyer 1990, S. 35), wenn gemeinsam ein echtes Problem gelöst worden ist, etwas Neues entdeckt wurde (E. Meyer 1983, S. 67 ff.), – dann kann Frontalunterricht höchst befriedigend sein, für Schüler/innen wie für Lehrer/innen.

### **Wesentliche Merkmale dieser Sozialform sind also folgende:**

- (1) Die Lehrkraft hat Steuerung, Kontrolle und Bewertung in der Hand.
- (2) Die Kommunikation verläuft wenig unter den Schülerinnen, sondern überwiegend zwischen Lehrerin und Schülerinnen.
- (3) Blickkontakt/-richtung der Schülerinnen sind nach vorne gerichtet („frontal“)
- (4) Der Unterricht ist überwiegend thematisch orientiert, d.h. eine kognitive, sprachlich vermittelte Strukturierung des Unterrichtsverlaufes dominiert. Der Sprachanteil der Lehrkraft ist in der Regel höher als der aller Schülerinnen gemeinsam (bis 90% nach ~~Frustholz 1971~~).
- (5) Frontalunterricht hat ein typisches Ablaufschema:
  - Stundeneröffnung, Einstieg in das Thema
  - Darbieten, Erarbeiten oder auch Wiederholung von Lernstoff
  - Ergebnissicherung (Tafel)
  - Stellen von Hausaufgaben

Was noch zu ergänzen wäre, ist der oft erhebliche organisatorische Aufwand, der vom Lehrer zu bewältigen ist und der sich in zahlreichen Kleinigkeiten beträchtlich summieren kann (vom Austeilen der Hefte über das Aufbauen von Geräten bis hin zum Führen von Listen und dem Geldeinsammeln).

Aus diesen typischen Merkmalen ergibt sich folgende Definition: „Frontalunterricht ist ein zumeist thematisch orientierter und sprachlich vermittelter Unterricht, in dem der Lernverband (die Klasse) gemeinsam unterrichtet wird und in dem der Lehrer – zumindest dem Anspruch nach – die Arbeits-, Interaktions- und Kommunikationsprozesse steuert und kontrolliert.“ (H. Meyer 1987, Bd. 2, S. 183)

Was spricht eigentlich gegen diese Unterrichts- (oder genauer:) Sozialform? Ich fasse die Kritik in zehn Argumenten zusammen.

#### **1.4 Kritik des Frontalunterrichtes – Zehn grundlegende Einwände**

*Erstens:* Dem Frontalunterricht unterliegt ein grundsätzlicher pädagogischer Denkfehler: Das Lehren des Lehrers wird mit Lernen der Schülerinnen gleichgesetzt. Klaus Holzkamp (1993) sprach vom Lehr-/Lern-Kurzschluß. Ich lehre – aber wird das gleichzeitig auch von Schülerinnen gelernt? Was weiß ich von dem, was während meiner Lehrbemühungen in den Gehirnen der Schülerinnen wirklich vorgeht? Sind Lehren und Lernen nicht zwei sehr unterschiedliche Dinge? G.B. Shaw hat es überpointiert: Wenn du einen Schüler etwas lehren willst, wird er es niemals lernen! Seriöser formuliert: Zwischen Lehren und Lernen besteht kein kausaler, sondern ein kontingenter Zusammenhang.

Denn das äußere Bild täuscht: Da sitzen die Schülerinnen vor mir, schauen auf mich, lauschen meinen Worten, – aber was bleibt hängen? Wollen sie das überhaupt lernen? Schülerinnen maskieren sich bekanntlich oft: Sie heucheln Aufmerksamkeit, täuschen Interesse und Aufmerksamkeit vor (es geht ja nicht zuletzt um gute Noten!), melden sich zum Schein, um dann in Ruhe gelassen zu werden, sie dösen mit äußerst konzentriertem Blick. Oder sie boykottieren heimlich meine Lehrbemühungen: Sie lesen Comics, machen Hausaufgaben, spielen mit dem Nachbarn Schiffe versenken, malen Bildchen oder verschicken Briefchen in der Klasse. Manchmal ist der Boykott meiner Lehrbemühungen auch sehr offen: Sie packen während meiner Lehre ihr Pausenbrot aus und beginnen zu essen, sie reden wild dazwischen, stechen den Nachbarn mit dem Zirkel oder prügeln sich. *Ich nenne diese Verwechslung von Lehren und Lernen im Frontalunterricht das Argument des Lehr-Lern-Kurzschlusses.*

*Zweitens:* Frontalunterricht vernachlässigt die sozialen Ziele der Schule und des Unterrichts. Wo bleibt die Erziehung zur Kooperationsfähigkeit? (Der Lehrer organisiert ja alles.) Wo bleibt die Selbständigkeit? (Der Lehrer gibt alles kleinschrittig und gut durchdacht vor.) Wo bleibt das Lernen der Kommunikation untereinander (der Lehrer bestimmt, wohin und wie wir sprechen), wo bleibt die Verantwortung für einen gemeinsamen Arbeits- und Lernprozeß (der Lehrer ist ja zuständig dafür)? *Ich nenne diesen Einwand das Argument der Vernachlässigung des sozialen Lernens.*

*Drittens:* Frontalunterricht verstärkt die Bindung an die Autorität der Lehrkraft. Die Schülerinnen werden abhängig und auf die Person der Lehrkraft fixiert. Der Lehrer hat die Macht und die Sanktionsgewalt. Schülerinnen werden unterdrückt und gezwungen, das zu schlucken, was der Lehrer will. Das ist undemokratischer Unterricht, fördert Anpassung, äußere Ruhe und Ordnung sowie obrigkeitstaatliches Verhalten! Ich nenne dies das antidemokratische Argument.

*Viertens:* Frontalunterricht wird der Unterschiedlichkeit der Schülerinnen, ihrer Individualität nicht gerecht. Lerntempo, Auffassungsgabe, Verständnismöglichkeiten sind sehr unterschiedlich, die Individualität der Lernenden wird nicht berücksichtigt. Lernen also im Gleichschritt: Alle müssen denselben Denkprozeß machen. Die Leistungsheterogenität wird übersehen, Gleichmacherei, Rasenmäherprinzip dominieren. Ich nenne diesen Einwand das Gleichschrittargument.

*Fünftens:* Im Frontalunterricht lernen Schülerinnen rezeptiv. Sie nehmen passiv Informationen auf, die Aktivität liegt weitgehend bei der Lehrkraft. Selbsttätigkeit und Eigenständigkeit bleiben auf der Strecke. Unterricht wird zur Fremdbelehrung, zum „Beybringen“! Ich nenne diesen Einwand das Argument der Erstehung zum rezeptiven Lernen.

*Sechstens:* Frontalunterricht war und ist die billigste Form des Unterrichts. Er wird gespeist vom Ökonomie-Denken: Viele können gleichzeitig belehrt werden. Ein Bild von der Rose für alle von vorne ist nicht so aufwendig wie sechs wirkliche Blumen für sechs Forschungsgruppen von Schülerinnen. Eine Aufgabe für die ganze Klasse vorzubereiten, ist nicht so mühsam wie sechs Gruppenarbeitsaufträge zu formulieren. Ich nenne diesen Einwand das Argument der billigen Ökonomie.

*Siebtens:* Frontalunterricht befriedigt das Sicherheitsbedürfnis von Lehrenden. Alles übersehen, alles im Griff haben, alles kontrollieren können, so heißt die Devise. Angst vor Chaos und Uneffektivität bei Gruppenarbeit oder Freiarbeit werden nicht riskiert. Lehrende können ihr Machtmonopol nur schwer abgeben. Frontalunterricht basiert auf dem traditionellen Lehrerbild: „Der Lehrer lehrt!“ Ich nenne diesen Einwand das Argument der Lehrerbedürfnis-Befriedigung.

*Achtens:* Frontalunterricht macht vor allem den Lehrern Spaß. Die Lehrkraft fühlt sich kompetent, kann ihr methodisches Geschick ausspielen, sich selbst darstellen wie ein Schauspieler, der die Bühne braucht und seine Zuschauer. Es entsteht ein Wohlgefühl bei gelungener Inszenierung: Ich habe ihnen diesen schwierigen Text ganz toll vermittelt! Ich nenne diese Kritik das Argument der Lehrerselbstdarstellung,

*Neuntens:* Lehrende sagen oft, ohne Frontalunterricht kommen sie mit dem Stoff nicht durch. Gruppenarbeit koste zuviel Zeit, Frontalunterricht sei effektiver. Dieses ist das häufigste Argument zur Begründung des Frontalunterricht. Frontalunterricht ist auch Ausdruck struktureller Zwänge der Schule! Übersehen wird dabei, daß die Schülerinnen neben Phasen konzentrierter Wissensvermittlung auch Phasen der eigenständigen Verarbeitung, der Ruhe, Entspannung und vertiefenden Aneignung brauchen. Ich nenne diese Kritik das Argument der Begründung durch Stoffdruck.

*Zehntens:* Frontalunterricht sichert lediglich eine sehr formale und äußere Unterrichtsdisziplin, – wenn er denn nicht in Störungen der Schüler ertrinkt. Schüler werden verleitet, sich ruhig zu verhalten, u. U. gegen ihre tatsächlichen Bedürfnisse, sich fremden Wünschen anzupassen und sich u. U. gegen sich selbst zu verhalten. Ich nenne diesen Einwand das Argument einer bloß äußeren Disziplinierung.

Gegen diese Kritik setze ich eine grundsätzliche These:

Frontalunterricht ist eine didaktisch sinnvolle Unterrichtsform, wenn sie

- a) ihre spezifischen Vorteile und eben auch ihre Grenzen deutlich sieht
- b) in Verbindung mit anderen schülerorientierten und Selbsttätigkeit fördernden Verfahren steht („Methodenvielfalt“)
- c) modern, spannend, professionell – also einfach „gut“ – gemacht wird.

## **2. Die Stärken des Frontalunterricht – Vorteile und sinnvolle Funktionen**

### **2.1 Beliebtheit und Effektivität**

Beginnen wir mit einem erstaunlichen Sachverhalt: Frontalunterricht ist unter Schülerinnen beliebter als man denkt! Nach einer Schülerbefragung von Aschersleben (1986, S. 36) gilt unter Schülerinnen mit Abstand die Einzelarbeit als am unbeliebtesten (nur 28% bewerten sie positiv). Weitere Ergebnisse:

- Gruppenarbeit ist nur bei 48 % beliebt.
- Dagegen erfreut sich der Lehrervortrag mit 63 % einer relativ hohen Beliebtheit.
- Am meisten geschätzt wird das gebundene Unterrichtsgespräch mit Beteiligung des Lehrers (80 % positive Nennungen).

Die beiden zentralen methodischen Elemente des Frontalunterricht – nämlich Lehrervortrag und gebundenes Unterrichtsgespräch – sind also überraschend beliebt. Der Tenor der Begründungen durch die Schülerinnen läuft auf den Wunsch nach Hilfe, Rat und Nutzung der Fachkompetenz des/der hinaus. Allerdings würde ich diese Ergebnisse (außer Kritik an der sehr kleinen Stichprobe) dahingehend relativieren, daß Schülerinnen nach meiner Erfahrung eher sagen: Frontalunterricht ist zwar manchmal langweilig, aber man lernt da wenigstens etwas!

Einhelliges Fazit aller empirischen Untersuchungen zu den verschiedenen Unterrichtsformen ist, daß es „die“ effektivste Methode nicht gibt. Allein das scheinbare Verdikt „frontal“ sagt überhaupt nichts aus über die Qualität des Lehrens und Lernens in einer Stunde.

Untersuchungen zu unterschiedlichen Unterrichtsformen kommen zu dem Ergebnis: „Der Wert und Einsatz von methodischen Formen kann nämlich nicht pauschal, sondern immer nur im Blick auf die angestrebte Qualität des Lern- und schließlich Bildungsprozesses beurteilt werden.“ (Terhart 1989, S. 9) „Die beste Lehrmethode, den effektiven Unterricht gibt es nicht! Wohl aber sind bestimmte Lehrmethoden für die Erreichung bestimmter Unterrichtsziele und Lernqualitäten vorteilhafter als andere.“ (Ebd. S. 85) Das heißt: Will ich allen Schülerinnen gemeinsam einen bestimmten, abgegrenzten, klar strukturierten Wissensbereich vermitteln, dann werde ich dies durch einen Lehrervortrag frontalunterrichtlich tun. Will ich aber ihre Fähigkeit zum kooperativen Problemlösen fördern, werde ich z.B. kontroverse Aufgaben für Gruppen verteilen und die Schülerinnen anschließend über ihre Ergebnisse berichten lassen und sie mit der Klasse diskutieren.

Damit ist genau die innere Ambivalenz des Frontalunterricht markiert: Seine Stärke ( die vom Lehrer gesteuerte kognitive, auf Wissensvermittlung gerichtete Unterrichtsform – „man lernt da wenigstens was“) ist zugleich seine Schwäche (er ist eben einseitig, durch Routinen oft langweilig, betont Wissensvermittlung statt selbständiges, vielleicht entdeckendes Lernen).

Trotzdem: Wenn Frontalunterricht gut gemacht wird, hat er sogar Vorteile gegenüber anderen Sozialformen und Verfahren.

## **2.2 Vorteile (guten) Frontalunterrichtes**

Oft wird eine didaktische Beschäftigung mit dieser Unterrichtsform nur dadurch begründet, daß Frontalunterricht eben – im Gegensatz zu den pädagogischen Idealen – schulischer Alltag sei. Insofern wird die Didaktik des Frontalunterrichtes schlicht pragmatisch legitimiert. Aber das ist zu wenig. Frontalunterricht hat gegenüber anderen Unterrichtsformen spezifische Vorteile. Zu nennen sind mindestens sieben (zunächst äußere) Vorteile:

1. Frontalunterricht ist tatsächlich eine sehr effektive Unterrichtsform. (Das ist ein gewisser Widerspruch zum Einwand Nr. 9: Nur angesichts von Stoffdruck sei Frontalunterricht effektiver). Der/die Lehrerin kann sehr sorgfältig vorausplanen und vorbereiten, Alternativen für den Unterrichtsverlauf vorher überlegen (und nicht erst dann, wenn z. B. Gruppenarbeit schief läuft). Der/die Lehrerin kann überflüssige Sackgassen des Arbeitsprozesse durch sofortiges Eingreifen vermeiden – oder bewußt die Schüler in Sackgassen führen, um sie auf bestimmte Dinge aufmerksam zu machen oder zur Lösungssuche zu stimulieren!) Jeder, der Gruppenarbeit oder Projektunterricht gemacht hat, weiß, daß diese Unterrichtsformen sehr viel Zeit brauchen (dafür lernen die Schüler natürlich andere Dinge besser). Frontalunterricht braucht in der Tat für die Vermittlung von Sachverhalten weniger Zeit und ist effektiver, weil zeitökonomischer. Und auch die Schule hat eben nicht beliebig viel Zeit.

2. Gegenüber der Arbeit z. B. mit schriftlichem Material erfahren die Schülerinnen die lebendige Interaktion mit der Person des Lehrers. Seine Mimik, Gestik, seine Bewegungen im Raum, seine sprachlichen Gestaltungsmöglichkeiten machen den Kontakt lebendig. Statt trockener Einzelarbeit an Texten spielt auch die Emotionalität in das Geschehen hinein, Freude, Ärger, Zweifel, Skepsis, Unterstützung, Zuwendung können vom Lehrer direkt ausgedrückt

werden. Nicht zuletzt spielt Humor eine große Rolle! Die Begeisterung, der Funke können von einem engagierten Lehrer „überspringen“! Das sind dann die Sternstunden.

3. Im Frontalunterricht sind unmittelbare und direkte Rückkopplungen möglich.

In der Gruppenarbeit ist dies z. B. nur mühsam möglich (Gruppen können nur nacheinander beraten werden). Der Lehrer kann direkt nachfragen, die Schüler hören die Aussagen aller ändern mit, der Lehrer muß nicht erst vermitteln. Blickkontakt ist wichtiger Kontakt! Die Wahrnehmung von problematischen Verläufen ist sehr direkt, der Lehrer kann unmittelbar reagieren (z. B. etwas genauer erklären, wenn er merkt, daß Sache zu kompliziert wird).

4. Frontalunterricht ist auch eine Entlastung für Schülerinnen. Nach anstrengenden Phasen der Selbsttätigkeit mit hoher Eigenverantwortung und erheblichem Zeiteinsatz, nach konflikthafter oder unbefriedigender Gruppenarbeit, nach der Fertigstellung von Projektprodukten unter Zeitdruck usw. freuen sich Schülerinnen gelegentlich darauf, daß nun wieder jemand anderes die Führung und Verantwortung übernimmt.

5. Im Frontalunterricht kann langfristig eine Gesprächskultur aufgebaut werden:

zuhören, ausreden lassen, aufeinander Bezug nehmen, sachlich bleiben, argumentieren lernen etc.

6. Im Frontalunterricht ist eine riesige Palette von unterschiedlichsten Lehrtechniken möglich: Demonstrieren, Veranschaulichen, komplexe Sachverhalte zerlegen, ein Rollenspiel inszenieren, Impulse zum Nachdenken oder Problematisieren geben, eine Fülle von Fragearten, gezielte Sachinformationen für den gemeinsamen Such- und Lernprozeß, strukturierte Hilfen zum Üben und Wiederholen, Mobilisierung von Kontroversen in Diskursen, Organisation der Metakommunikation über Unterricht u.a.m.

7. Frontalunterricht kann die Potentiale der ganzen Klasse zur Lösung eines Problems nutzen, besser als dies eine kleine Gruppe tun kann. Er kann die unterschiedlichen Fähigkeiten und Ideen einer Vielzahl von Schülerinnen aufgreifen und fruchtbar machen, sei es bei der Entwicklung einer eher geschlossenen (feststehenden) Problemlösung (Beispiel: mathematischer Beweis) oder sei es bei der Entfaltung einer offenen Problemstellung, bei der es keine einheitliche feststehende Lösung gibt (Beispiel: Erarbeitung von Positionen zu ethischen Fragen der Gentechnologie). Frontalunterricht nutzt sozusagen den Pluralismus der Gesamtklasse.

Über diese äußeren Vorteile hinaus stellt sich nun weiter die Frage, welche sinnvollen didaktischen Funktionen der Frontalunterricht haben kann, ja, wo er u. U. unverzichtbar ist.

### **2.3 Sinnvolle und unverzichtbare didaktische Funktionen**

Es sind vier Grundfunktionen, den Frontalunterricht sinnvoll machen, wenn die Lehrkraft sich für eine Sozialform entscheiden muß.

#### **2.3.1 Informieren**

Dazu bietet sich eine breite Palette von Möglichkeiten an:

- **Informierender Unterrichtseinstieg:** Den Schülerinnen klipp und klar sagen, was in dieser Stunde geplant ist, was drankommt und was sie dabei lernen können. Das kann z. B. sinnvoll mit einem kurzen Text oder Stichpunkten an der Tafel verbunden sein. Das schafft Transparenz und Klarheit für alle Schülerinnen über den kommenden Unterrichtsabschnitt. Außerdem hat es eine positive Nebenwirkung: Der Lehrer wird veranlaßt, sich selbst genau zu überlegen, was er eigentlich will! Und Schülerinnen mögen es in der Regel, wenn sie über Ziele und geplanten Unterrichtsverlauf informiert werden.



- **Instruktion und Anleitung für selbständige Arbeitsphasen:** Aus einer Liste von Vorschlägen (u. U. für alle sichtbar auf Folie oder an der Tafel) können die Schülerinnen Aufgaben zur selbständigen Bearbeitung wählen und anschließend der Klasse über ihre Ergebnisse berichten.
- **Relativ einfache Sachinformationen und Erklärungen:** Z. B. Benennung der Winkel im Dreieck. Das in Gruppenarbeit zu erarbeiten, wäre absurd; einen klaren Informationsblock einzugeben ist hier sinnvoll und zweckmäßig.
- **Vorstellung eines neuen Themas mit ausführlichen Sachinformationen und Fragestellungen:** Z. B. Was ist Atomkraft, wie wird sie genutzt, welche physikalischen Sachverhalte, welche gesellschaftlichen Probleme etc. Ein kurzer Lehrervortrag – gut gemacht – ist hier sinnvoll. Danach können Vorschläge zum unterrichtlichen Vorgehen mit den Schülerinnen gesammelt werden.

Solche Informierenden Phasen sollten gut vorbereitet werden, die hervorragenden Möglichkeiten moderner Präsentationstechniken sind nützlich (Video, OHP mit Folieneinsatz, Flipchart, Bilder, neuerdings computergesteuerter Großbildschirm, aber auch die gute alte Wandtafel!).

### **2.3.2 Gemeinsam etwas erarbeiten – für vernetzendes Lernen sorgen**

Neben der Lehrer-Darbietung ist die zweite Hauptsäule des Frontalunterrichtes das gemeinsame Erarbeiten im Gespräch. Auch hier gibt es zahlreiche Möglichkeiten:

- **Gemeinsame Unterrichtsplanung mit den Schülern:** Der Lehrer leitet den Prozeß der Berücksichtigung von Schülerinteressen und Wünschen! Ein Beispiel dafür ist die kooperative Projektplanung (Gudjons 1997).
- **Lehrgang über längere Zeit:** Z.B. in Sprachen, Mathematik. Hier geht es um systematisch angelegte Inhalte, deren Reihenfolge nicht beliebig ist. Die Lehrkraft baut eins auf das andere auf (erst muß man Bruchrechnung können, dann ist Prozentrechnung möglich). Immer dann, wenn Sachverhalte und Fragestellungen für alle wichtig sind, sind Frontalphasen unverzichtbar, um gemeinsames Wissen zu sichern. Das vom Lehrer gelenkte Nachdenken sorgt dafür, daß wichtige Aspekte nicht verloren gehen und daß gleichzeitig Mut gemacht wird zu kreativen und originellen Lösungen. Ohne Frage ist hier die frontale Erarbeitung sinnvoll. Aber es geht nicht nur um reines Sachwissen, wichtiger noch sind „Zusammenhangwissen“ und „Verstehen“! Das führt zum nächsten Punkt:
- **Vernetzendes Lernen:** Hier kann man an die Ergebnisse der neueren Kognitionspsychologie, insbesondere zum Wissenserwerb und zur Wissensstrukturierung, anknüpfen: Vor allem wenn es um Zusammenhänge bei einem Thema geht, ist die zentrale Aufgabe: Wir müssen dafür sorgen, daß nicht bloß einzelne Wissens-elemente gespeichert werden, sondern daß Wissen in die kognitiv vernetzte Struktur unseres Gedächtnisses gelangt. Aus der kognitiven Psychologie wissen wir heute, daß unser Gehirn Informationen nicht einfach in Schubladen speichert, sondern es zu komplexen Netzen ordnet. Das ist vor allem wichtig, wenn wir Wissen im Langzeitgedächtnis verankern wollen. Ein Beispiel: Der Begriff „Apfel“ (kognitive Psychologen sprechen vom Konzept Apfel) ist in unterschiedlichen Marken gespeichert, die wiederum vernetzt und hierarchisch geordnet sind: Bildmarke (wie sieht ein Apfel aus), Geräuschmarke („damit man auch morgen noch kräftig zubeißen kann“ – knackiger Apfel in der Werbung, Geräusch!), Bewegungsmarke (man kann den Apfel so ähnlich wie eine Kugel rollen), semantische Marke (seine Bedeutung ist: eßbar) usw. Beim Wort Apfel knüpfen wir zuerst spontan an die Bildmarke an, dann bei weiterem Nachdenken an andere Marken. Man kann wie in einem Netz hin- und herspringen. Unser Gedächtnis speichert Informationen in sog. „semantischen Netzwerken“.

- Auch im vom Lehrer sorgfältig gelenkten Frontalunterricht kann der Aufbau solcher Netzwerke erheblich gefördert werden. Was die Schülerinnen vielleicht als Einzelwissen in Gruppen erarbeitet haben, muß nun systematisiert, verglichen, eingeordnet, bewertet werden. So müssen beim Thema Wald die verschiedenen Aspekte wie Pflanzen, Boden, Wasser, Verdunstung, Speicherung, chemische Prozesse wie Kohlendioxid-Sauerstoff-Kreislauf usw. aufeinander bezogen werden, damit in den Schülerköpfen die Vorstellung eines Systems entsteht, eines Systems vielfältiger wechselseitiger Abhängigkeit, eben eines Öko-Systems. (Einsiedler 1996, S. 174) Es genügt also nicht eine „Häppchen-Didaktik“ von Einzelwissen, das isoliert abgefragt werden kann, sondern wir wollen erreichen, daß die Schüler den Wald als ökologisches System verstehen! Aebli (1980, Bd. 1, S. 162) hat dies „strukturelles Lernen“ genannt. Dabei muß der Lehrer im Frontalunterricht sicherstellen, daß Schülerinnen diese Zusammenhänge entdecken können, z. B. durch Impulse oder Fragen: Was wäre, wenn zu viele Bäume absterben oder abgeholzt werden..., stellt euch vor, der Regen bliebe aus..., was passiert, wenn wir uns zu viele Grünpflanzen ins Schlafzimmer stellen... usw. Insgesamt ist es für den Frontalunterricht also eine große Chance, zweierlei gleichzeitig zu tun:
  - a) den Lehrstoff optimal anzuordnen und zu strukturieren und gleichzeitig
  - b) „Fragen, Aufgaben und Problemstellungen vorzusehen sowie widersprüchliche und konflikthaltige Sachverhalte deutlich zu machen, die das selbständige Entdecken stimulieren.“ (Einsiedler ebd. S. 175)
- **Anregungen zum Entdecken geben:** Hier ist ein Berührungspunkt des Frontalunterricht mit handlungsorientierten Lernen: Der sog. „Tu-Effekt“ (Einsiedler ebd. S. 175) ist als Unterstützung des Lernens durch Handeln von großer Wirksamkeit; handelnd zu lernen in lebensnahen Problemen durch Forschen, Entdecken und Erkunden – eben durchaus auch frontal angeleitet durch den Lehrer – fördert den Aufbau von Netzwerken im Gehirn, weil vielfältige Bezüge einer Sache/eines Problems deutlich werden. Bis die Schülerinnen gelernt haben, solche Beziehungen und Strukturen durch eigenes Handeln zu entdecken, sollte der Lehrer im Frontalunterricht sich nicht scheuen, diesen Unterricht als *entdeckend-lassendes* Lernen anzulegen.
 

Es geht damit auch im Frontalunterricht um mehr als die Vermittlung von bloßem Faktenwissen, nämlich um Verstehen, Einsehen, – um „Emergenz“ (kognitive Psychologie). Früher hieß das Aha-Erlebnis, uns geht ein Licht auf oder zumindest dämmert es uns... Das passiert immer dann, wenn sich im Gehirn Strukturen oder Netze neu bilden, wenn Einzelwissen neu verknüpft wird. Ein Beispiel: Nehmen wir das historische Thema Weimarer Republik, angestrebtes Lernergebnis ist die Feststellung: „Der Aufstieg der NSDAP und Hitlers ist u.a. auf die Unterstützung durch Hugenberg's Presse und durch Teile der Großindustrie zurückzuführen.“ (Einsiedler ebd. S. 176) Jeder Lernende muß nun dieses Ergebnis für sich zu einer Wissensstruktur/Einsicht konstruieren. Nach der Theorie der semantischen Netzwerke muß er zwei „Knoten“ bilden: 1. „Hugenberg unterstützte Hitler“, 2. „Großindustrie unterstützte Hitler“. Daraus wird dann eine Relation gebildet: (3.) „Beides führte u.a. zum Aufstieg Hitlers“. Lernende, die diesen Zusammenhang – gerade in der geschickten Anleitung durch den Lehrer – verstanden haben, können solches Relationswissen später in unterschiedlichsten Kontexten wieder abrufen. Das ist kognitives Verstehen und Strukturbildung, – im Gegensatz zum unverdaulichen „Beybringen“!

Es ist sehr die Frage, ob solche komplexen Prozesse allein in arbeitsteiliger Gruppenarbeit, Freiarbeit oder in Projekten erreicht werden können. Zumindest bedarf es im Anschluß an solche Unterrichtsformen der systematischen Einordnung und Verknüpfung des erarbeiteten Wissens durch den vom Lehrer gelenkten Unterricht mit der gesamten Klasse.
- **Gelerntes einordnen:** Inzwischen wurden die enormen Vorteile solcher Bildung von komplexen Strukturen, solcher Zusammenhanggeflechte und Ordnungsgefüge bzw. Ver-

netzungen auch experimentell-empirisch bestätigt (Einsiedler ebd. S. 181). In Grundschulklassen lernten Kinder z. B. Inhalte zu den Themen „Eichhörnchen“ und „Leben der Eskimos“. Anschließend wurden unter Anleitung der Lehrkraft nach jeder Stunde die wichtigsten Begriffe in vorgegebene Hierarchieranordnungen eingeordnet, z.B. „Lebensgewohnheiten“, „Jagen“ als Oberbegriffe. Eine andere Klasse – als Kontrollklasse – füllte zur Ergebnissicherung einfache Lückentexte aus. Ergebnis: Die Klasse, die Einzelfakten in übergeordnete Hierarchie-Systeme eingeordnet hatte, war im Nachtest und auch noch einige Wochen später im Behaltenstest den Kontrollklassen – die lediglich mit dem Lückentext gearbeitet hatten – überlegen; dieses traf vor allem für leistungsschwache Kinder zu.

Fazit: Eine zentrale Funktion des Frontalunterricht ist dieses systematische Einordnen, das Herstellen von Querverbindungen, die Förderung von netzwerkartigem Verstehen von Sachverhalten. Dabei kann er sich durchaus auf Arbeitsergebnisse aus Schülergruppenarbeit oder Einzelwissen aus Individualarbeit von Schülern stützen.

- **Träges Wissen vermeiden:** durch Transfer und Lebensnähe. In der Kognitionspsychologie wird von sog. „trägem Wissen“ gesprochen. (Gerstenmaier/Mandl 1995, S. 867 ff.) Damit ist ein Typus von Wissen gemeint, der in der Schule häufig kritisiert wird: Jenes isolierte Wissen, das vielleicht noch bis zur nächsten Klassenarbeit oder Klausur haftet, dann aber vergessen wird, weil es nicht zur Anwendung kommt, weil es in bestehendes Wissen nicht integriert wird, weil es zu wenig vernetzt und damit letztlich zusammenhanglos und bedeutungslos bleibt. Es ist vielleicht noch vorhanden, kann aber in ändern Problemsituationen nicht angewendet oder abgerufen werden. Hier wäre es wichtig, daß der Frontalunterricht immer wieder für die Anwendungsqualität des Wissens sorgt, die Übertragungsmöglichkeiten auf ähnliche oder andere Sachverhalte anregt (Transfer-Lernen).
- **Interessen wecken:** Vor allem aber ist es in frontalen Phasen sinnvoll, den Bezug des Themas zum Lebenskontext der Lerner herzustellen: Interesse zu wecken. Neugier zu entwickeln, Motivation zu fördern, sich auf dieses Thema einzulassen. Als konsequenter Schritt ergibt sich daraus auch die Möglichkeit, nach der Erarbeitung eines Zusammenhangs dieses Wissen auf neue Beispiele anzuwenden. Frontalunterricht hat hier also die Aufgabe, Motivation zu entwickeln, den Lebensbezug zu sichern (z.B. durch Aufgreifen von Schülererfahrungen, wo immer es möglich ist) und den Transfer des Gelernten zu sichern. Mit solchen Aufgaben sind Schüler – sich selbst überlassen – in der Regel überfordert.

### ***2.3.3 Lernmethoden und Denkstrategien vermitteln***

Der Frontalunterricht hat ferner die Aufgabe, dafür zu sorgen, „daß Schüler Methode haben“ (wie der Reformpädagoge Gaudig sagte). Im Frontalunterricht zeigt die Lehrkraft z. B., wie man ein Experiment anlegt, wie man ein Ergebnisprotokoll schreibt, wie man an einen Text eigene Fragen stellt, wie man sinnhaft einen Text liest, wie man einen literarischen Text bearbeiten kann, wie man in der Gruppe ein Rollenspiel planen kann, wie man eine Blüte unter dem Mikroskop untersucht, – aber auch anspruchsvoller wie man philosophische Fragen entwickelt, wie man Kontroversen anlegt u.v.a. mehr. Es geht darum, Lern- und Denkstrategien zu vermitteln, ebenso aber einfache Lern- und Arbeitstechniken.

Dahinter steht ein altes Prinzip: Vormachen/Zeigen – Nachmachen, Anwenden. Ziel ist es, durch frontal vermittelte methodische Fähigkeiten die Selbsttätigkeit, das selbständige Lernen, die gezielte Eigenaktivität und schließlich die Selbststeuerung der Lernenden zu fördern. Dabei ist ein großes Problem heute: Den Schülerinnen fehlen weithin solche Arbeitsmethoden, um damit eigenständig zu lernen. Zugespitzt wäre aber hier das Ziel: Der Frontalunterricht soll sich dann weitgehend selbst überflüssig machen!

- Präsentieren lernen: Schließlich ist auch Frontalunterricht, wenn statt des Lehrers vorne ein oder mehrere Schüler stehen und z.B. ihre Arbeitsergebnisse aus Gruppenarbeit oder aus einem Projekt präsentieren. Die Schülerinnen müssen lernen, wie man Informationen geschickt präsentiert, so daß die Zuhörer nicht einschlafen. Gerade im Einüben der Fähigkeit, Informationen lebendig zu präsentieren (was z. B. in vielen Wirtschaftszweigen heute nötig ist) liegt eine vernachlässigte Funktion des Frontalunterrichts für Schülerinnen.

### **2.3.4 Ergebnisse sichern, Erfolge überprüfen**

Gleich ob der Frontalunterricht in einer Lehrerdarbietung oder in einem fragend-entwickelndem Gespräch bestand, die Sicherung des Gelernten muß erfolgen, entweder durch einfache Fragen zur Sache (langweilige Wiederholung) oder Anwendungs- bzw. Übertragungsaufgaben, die gemeinsam bearbeitet werden. (Ein Beispiel: Die Lehrerin hat von der französischen Revolution berichtet und erklärt, was der Unterschied von Revolution und Reform ist. Ob die Schülerinnen dies verstanden haben, kann ein anschließender Versuch zeigen, unter diesem Aspekt die Wiedervereinigung oder das Jahr 1848 zu betrachten.) Bei solchen Möglichkeiten zu überprüfen und zu kontrollieren, was gelernt worden ist, wo noch Lücken sind, wo etwas nicht verstanden wurde etc., sollte die ganze Klasse beteiligt sein. Eine spätere Klassenarbeit oder ein Test hat demgegenüber immer nur auf das Schriftliche begrenzte Möglichkeiten. Die Kommunikation entfällt.

Daß der Frontalunterricht in diesem Zusammenhang auch zur bloß formalen Leistungsüberprüfung durch Abfragen geraten kann, ist sicher eine Gefahr. Sie kann aber gemildert werden, wenn am Ende einer Unterrichtseinheit nicht nur die Überprüfung der Lernergebnisse der Schülerinnen steht, sondern der gesamte Unterrichtsverlauf gemeinsam reflektiert und ausgewertet wird.

Besonders vor einer Klassenarbeit wird es meist von den Schülerinnen sehr begrüßt, wenn es Zeit gibt zur Wiederholung, Zeit für Schülerfragen, für Unverstandenes, Halbklares. Die Schüler können ihre Fragen stellen und ihre Wünsche äußern, die Lehrkraft tritt dabei in der inhaltlichen Lenkung einer solchen Frontalphase deutlich zurück.

Schließlich kann sich aus solchen Übungs- und Wiederholungsphasen auch manche Anregung für Schülerinnen zum individuellen Üben und Wiederholen ergeben. Auch eine Weiterführung, Vertiefung oder Differenzierung eines Themas wird dann einsichtig.

### **2.3.5 Frontalunterricht in offene Unterrichtsformen integrieren**

Ob freie Arbeit, Projektunterricht oder andere schüleraktive Verfahren, – in der Regel kommen sie nicht ohne frontale Phasen aus:

- Die selbsttätige Schülerarbeit muß vorbereitet und organisiert werden, Material muß erklärt und besprochen werden. Arbeitsvorschläge kommentiert werden, es muß Zeit für Rückfragen und Diskussion sein.
- An kritischen Gelenkstellen der Gruppenarbeit muß gelegentlich eine Frontalphase eingeschoben werden, um etwas für alle klarzustellen, zu ergänzen, zu erklären, **z.B.** wenn sich zeigt, daß die Gruppen ihre Erkundungsvorhaben auseinanderlaufen lassen, daß ihnen wichtige inhaltliche Kenntnisse fehlen etc. Ein Beispiel: In einem Ägypten-Projekt im 5. Schuljahr zeigte sich, daß die Kinder überhaupt keine Zeitvorstellung davon hatten, wann die ägyptische Kultur existierte. Die Lehrerin erklärte in einem unterrichtlichen Einschub frontal für alle an einem Zahlenstrahl, wo diese Kultur anzusiedeln ist. – Eine andere Lehrerin hat während der Gruppenarbeit ein kleines Ritual eingeführt: Auf einen freien Stuhl vorne im Klassenraum konnte sich jederzeit ein Kind setzen, wenn es eine Mitteilung für alle, eine Frage o.a. loswerden wollte.

- Schließlich müssen auch Ergebnisse von freier Arbeit, Gruppenarbeit oder Projekten vorgestellt, befragt, präsentiert werden (s.o.), denn Ergebnisse sind für alle wichtig. Hier werden Schülerinnen frontal zu „Lehrern“.

Hinter dieser Betonung der Vorteile des Frontalunterrichtes stehen zwei grundsätzliche Überlegungen:

**Erstens** setzt Frontalunterricht voraus, daß er in einem konstruktiven Verbund anderer – schülerorientierter – Verfahren wie Offener Unterricht, Freiarbeit, Projektlernen oder Gruppenarbeit steht. Sie alle haben ihre spezifischen Vorteile und Grenzen. (Bastian 1990) Wenn diese gesehen und im Kontext eines übergeordneten Bildungszieles aufeinander bezogen werden, steht Frontalunterricht nicht im Widerspruch zu einer kooperativen Gestaltung des Lehr-/Lernprozesses und zu einer schülerorientierten Beziehung zwischen Lehrern und Schülern.

Kein Mensch wird z. B. bestreiten, daß ein Lehrervortrag nach einem Projekt sinnvoll ist, wenn die Schüler den Lehrer nachdrücklich zu Informationen über einen Sachverhalt auffordern oder wenn die nach einer Freiarbeitsphase ein noch ungelöstes Problem mit den Schülerinnen fragend-entwickelnd zu lösen versucht. Dabei gibt es allerdings eine entscheidende Voraussetzung: Die Schülerinnen sind an einer Frage interessiert, sie sind motiviert, sich z. B. auf dargebotene Informationen einzulassen. Das wäre eine zentrale Bedingung für Frontalunterricht vielleicht im Gegensatz zur gängigen Praxis: Nicht der Lehrer stülpt den Schülern ein Thema über und setzt immer schon ihr Interesse voraus, sondern im Kontext unterschiedlicher Unterrichtsformen entwickeln sich Interessen und die Suche nach Antworten.

**Zweitens:** Aber der Frontalunterricht wird nicht nur an die Schülerinteressen anknüpfen, sondern auch darüber hinausgehen: Er wird gerade die *Differenz* zur Alltagskultur der Schülerinnen fruchtbar machen und neue (eben auch subjektiv bedeutsame) Gegenerfahrungen eröffnen; er wird unter Anleitung der Lehrkraft zu kognitiver „Klärung der Sachen“ provozieren, wird helfen. Themenbereiche neu zu denken lernen und im Kopf Ordnungen anzulegen, denn „wenn die Schule ... ein eröffnendes Angebot für Ungewohntes bieten will, dann gehört Erfahrung mit kognitiver Sorgfalt und mit der gedanklichen Sportivität eines Detektives allemal hierzu!“ (Ziehe 1996, S. 38)

Natürlich kann dies auch in freieren Arbeitsformen geschehen, – unter der Voraussetzung, daß der Aufwand an Regie- und Moderationsarbeit der Lehrkraft nicht geringer ist als im Frontalunterricht. Alle Unterrichtsformen werden unterschiedliche Situationstypen kultivieren: lockere und konzentrierte Situationen, anstrengende und entspannte, handwerkliche und abstrahierende. Für den Frontalunterricht bedeutet dies, daß er variantenreicher werden und sich – ebenso wie die ändern Unterrichtsformen auch – der gemeinsamen Kritik von Schülerinnen und Lehrerinnen stellen muß, inhaltlich wie personbezogen. „Guter“ Frontalunterricht ist also gefragt.

Nur unter der Voraussetzung dieses sinnvollen Wechselbezuges mit anderen Unterrichtsformen ist seine Funktion als systematische Vermittlung von Sach-, Sinn- und Problemzusammenhängen bei Steuerung der Arbeits-, Interaktions- und Kommunikationsprozesse durch den Lehrer sinnvoll, ja unverzichtbar.

## **2.4 Die Dialektik von Führung und Aneignung**

Wir haben gesehen:

Die Anleitung zum Lernen und Prozesse des Selbstentdeckens müssen im Frontalunterricht kein Widerspruch sein. Im Gegenteil: Wie das „gelenkte Nachdenken“ zeigt, ist beides aufeinander angewiesen. Führung und Aneignung dürfen nicht auseinanderfallen. Mehr noch: Frontalunterricht ist überhaupt nur gelungen, wenn das Lehren des Lehrers bei den Schülern das Lernen auslöst. Dieses aber ist eines der Kernprobleme des Frontalunterricht: Das ist nur begrenzt überprüfbar (s.o. Lehr-Lern-Kurzschluß, „Dösen mit konzentriertem Blick“). Hier

liegt offenbar ein zentraler Einwand aus der Sicht neuerer Didaktiken. Die sog. konstruktivistische Didaktik und die neuere Didaktik zum subjektiven Lernen könnten hier den Frontalunterricht ad absurdum führen. Warum?

Der Konstruktivismus geht davon aus, daß wir als Menschen unsere Welt durch Erkenntnisse und Einsichten selbst konstruieren. Zugespitzt ausgedrückt: Wir finden nicht die Wirklichkeit, sondern wir erfinden sie. Lernen ist demnach immer Selbstkonstruktion des Subjektes. Für die Einstellung des Lehrers gegenüber dem Schüler gilt: Ich kann dich letztlich nichts lehren. Ich kann dir Anregungen geben, aber das Lernen passiert in deinem Kopf, du konstruierst deine Erkenntnisse selbst. Grundannahme ist also der aktive Lerner, der sein Wissen selbstständig konstruiert.

Wie paßt diese Auffassung vom Lernen als Selbstkonstruktion zum frontalunterrichtlich vermittelten Wissen? Ich verstehe auch frontalunterrichtlich vermittelte Informationen als ein *Angebot* für den Lernenden, seine Wissenskonstruktion

eigentätig in Gang zu setzen, d. h. selbstständig kognitiv sein Wissen zu „konstruieren“. Lernen ist immer ein subjektiver Vorgang, der zwar von außen angeregt werden kann, dessen entscheidender Effekt aber darin besteht, daß das Subjekt bestehende kognitive Strukturen für sich neu organisiert, je nach seinem eigenen Verstehenshorizont neue Informationen einordnet und zu neuen gedanklichen Netzen weiterentwickelt. Wenn Unterricht überhaupt erfolgreich sein soll, dann nur so. Lernen passiert immer im Kopf des eigentätigen Subjektes, – oder überhaupt nicht. Das gilt für den Frontalunterricht ebenso wie für Gruppenarbeit oder Projektunterricht! Darum besteht für mich kein Gegensatz zwischen – gelingendem – Frontalunterricht als einem solchen Angebot und konstruktivistischer Didaktik.

Allerdings hat diese Grundauffassung vom Lernen in der Schule eine zentrale methodische Konsequenz. Drei Elemente müssen immer wieder ausbalanciert werden:

- Das direkte Unterrichtsverhalten des Lehrers als geführter Unterricht im Klassenverband mit komplexen Lehr-Lern-Arrangements zum Aufbau vernetzter Denk- und Erkenntnisstrukturen
- Das indirekte Unterrichtsverhalten: die Lehrkraft vermindert immer stärker ihre Impulsgebung. Das beginnt in freien Klassengespräch, wo die Lehrkraft überwiegend nur die Diskussionsleitung hat, und geht dann dahin, daß sie mehr und mehr die Schülerinnen allein oder in Gruppen arbeiten läßt, dabei geeignetes Material bereitstellt und die Lernprozesse anschließend wieder zusammenführt;
- Die Lernberatung: Hier dominiert das selbstgesteuerte Lernen in Gruppen oder auch gelegentlich allein. Der Lehrer beschränkt sich auf Beratung (Coaching) und läßt den Schülerinnen hohe Freiheitsgrade.

Ein Gegeneinander-Ausspielen von schüleraktiven Methoden und frontalunterrichtlichen Verfahren wie z. B. Lehrervortrag wäre ein Zurückfallen hinter den gegenwärtigen Stand der gesamten Didaktik und Methodik der Gegenwart (Aschersleben 1989, S. 22, H. Meyer 1987, S. 8 f, Terhart 1989, S. 138, Bastian 1990, S. 8 f, Dubs 1995, Meyer/Meyer 1997, S. 34 ff).

Sofern alle Methoden für alle kritisierbar bleiben, braucht sich niemand vor dem Frontalunterricht zu fürchten. Wenn er im Rahmen der *Methodenvielfalt* praktiziert wird, also immer in Kombination mit schüleraktivierenden Methoden, hat er seinen berechtigten Stellenwert und sollte so professionell wie möglich durchgeführt werden.

Die folgenden Anregungen und Praxishilfen setzen also eine generelle Bereitschaft zur methodischen Vielfalt und ein erzieherisch-didaktisches Gesamtkonzept jedes einzelnen Lehrenden voraus. Nur unter dieser Voraussetzung geht es um „guten“ Frontalunterricht. Das heißt aber auch: Frontalunterricht muß aus seinem theoretischen wie praktischen Dornröschenschlaf aufgeweckt werden und sich grundlegend ändern: Weg von der durch erstarrte Routinen und ideenlose Häppchendidaktik geprägten Unkultur zu einer modernen, lernpsychologisch gut begründeten und effektiven Unterrichtskultur.

Nur unter dieser Voraussetzung eines Frontalunterrichtes als einer dialogisch anspruchsvoller Lernkultur gilt das Fazit von Dubs (1995, S. 901): „Gelänge es, diesen anspruchsvollen Dialog im Alltagsunterricht zu verwirklichen, so bekäme ein erneuerter Frontalunterricht wieder einen ganz anderen Stellenwert. Weil diese Form von Unterricht an die Lehrkräfte sehr hohe Ansprüche stellt, ist aber weiterhin mit ungenügendem Frontalunterricht zu rechnen. Deshalb aber – wie es heute so häufig getan wird – den Frontalunterricht ausschließlich durch selbstgesteuerten Unterricht zu ersetzen und zu glauben, die gute Schule sei damit gerettet, dürfte sich bald als Irrtum erweisen, denn ich betrachte es als unwahrscheinlich, daß ausschließlich selbstgesteuertes Lernen effektiv bleibt. ... Zu viele Eigenaktivitäten und Gruppenarbeiten können ebenso langweilig werden wie der Frontalunterricht.“

### **3. Methodische Anregungen**

#### **3.1 Körpersprache im Frontalunterricht**

Macht man sich klar, daß die Schülerinnen während des Frontalunterrichtes über lange Zeitabschnitte ihren Blick auf die Lehrkraft richten (wenn es denn gut geht...), so wird schnell einsichtig, wie wichtig die Körpersprache der Lehrkraft ist. Damit ist nicht nur die Ästhetik der äußeren Erscheinung gemeint, – auch diese sollte für die Schülerinnen keine Zumutung sein. Wichtiger noch sind die meist unbewußten Signale, die durch den Körper ausgestrahlt werden. (Zum folgenden Heidemann 1996)

Das körpersprachliche Signal geht in der Regel um Sekundenbruchteile dem voraus, was wir anschließend verbal mitteilen: Bereits wenn die Lehrkraft die Klasse betritt, strahlen die Augen z. B. ein „Ich freue mich, euch zu sehen!“ aus, bevor das verbale „Guten Morgen!“ kommt, – oder ein entsprechendes negatives Signal. Nach Schätzungen findet menschliche Kommunikation zu zwei Dritteln nonverbal und nur zu einem Drittel verbal statt (Heidemann 1996).

Für den Frontalunterricht ist wichtig zu wissen, daß die Personwirkung des Lehrenden vorne nicht allein durch die herausgehobene Stellung als Gegenüber der Klasse garantiert wird, sondern erheblich durch die Körpersprache beeinflusst wird. Drei Dimensionen der Körpersprache sind vor allem für den Frontalunterricht bedeutsam. (Vgl. Kasten Körpersprache)

##### **1. Blickkontakt**

Die Vermeidung von Blickkontakt wird im allgemeinen als Unsicherheit, Kontaktverweigerung oder auch als passive Unterlegenheitsgeste gedeutet. Natürlich ist es schwer, wenn nicht unmöglich, zu 25 oder mehr Augenpaaren gleichzeitig Blickkontakt zu halten. Ein Trick dabei kann helfen: Man sucht sich einen Punkt hinten im Raum dicht über den Köpfen und schaut des öfteren dorthin. Besser ist es aber, einzelne Schülerinnen anzuschauen. Bei Nervosität ist es ratsam, sich einen „Plus“-Schüler (das ist ein positiv gestimmter Schüler) auszusuchen, wobei sich der positive Kontakt in der Regel auf andere Schülerinnen überträgt.

Auf keinen Fall sollte man z.B. am Anfang der Stunde, wenn man beginnen möchte, zur Tür oder aus dem Fenster sehen, denn dieser Blick verrät, wohin der Lehrer eigentlich gern fliehen würde, u.U. im Gegensatz zu dem, was er verbal äußert. Ratsam ist es ferner, erst zu blicken, dann zu sprechen, den Blick also als Kommunikationsinstrument bewußt einzusetzen. Dies gilt vor allem dann, wenn der Lehrer von einem Schüler oder von allen eine Antwort erwartet; Anfänger halten diese Blickpausen oft nicht durch, sondern reden schnell weiter. Damit wird die Chance einer Phase des Innehaltens und der konzentrierten Ruhe vertan.

Schließlich sollte man einzelne Schüler oder Schülerinnen nicht zu lange und intensiv anschauen, weil dieses entweder als aggressiv oder als besondere Annäherung gedeutet wird (es sei denn, man will diese Wirkung bewußt erzielen). Am wichtigsten ist es, auch von vorne den Einzelnen bewußt wahrzunehmen.

## 2. Körperstellung und Raumregie

Vor der Klasse wirkt unruhiges Hin- und Hergehen ablenkend gegenüber dem Unterrichtsinhalt. Ebenso ungünstig ist das Gegenteil: erstarrt über längere Zeit auf der selben Stelle zu verharren. Wenn der Platz gewechselt wird, dann sollte dieses unter verstärktem Blickkontakt geschehen, nicht überhastet oder hektisch, weil diese Unruhe die Konzentration stört. Im Frontalunterricht sollte die Lehrkraft sich grundsätzlich vorne aufhalten, es sei denn, daß besondere Maßnahmen (z. B. etwas einsammeln) den Gang zu einzelnen nötig machen. Günstigste Position ist das freie Stehen in Lehrertischnähe, wobei die ganze Körperlänge sichtbar sein sollte. Sitzen vor der Klasse ist zwar weit verbreitet, hat aber ungünstige Nebenwirkungen (z. B. fehlende Übersicht). Sehr ungünstig ist das verbreitete Sitzen auf dem Lehrertisch vor allem dann, wenn man ein Buch in der Hand hat und der Körper den Schülerinnen gegenüber eingeknickt ist (Kontaktunterbrechung).

Zur Raumregie gehört es auch, die Aufmerksamkeit der Schülerinnen möglichst auf wenige Punkte zu konzentrieren (Tafel, Overhead, Person des Lehrers oder eines Schülers) und nicht während des Sprechens nach hinten in den Klassenraum zu gehen. Wenn die Lehrkraft etwas an die Tafel schreibt, also der Klasse den

Rücken zuwenden muß, sollte sie grundsätzlich nicht sprechen, sondern erst danach sich wieder offen zur Klasse wenden. Eine womöglich während des Tafelanschriebs einsetzende Unruhe kann ohnehin nicht wirksam unterbunden werden, wenn der Blickkontakt fehlt. Schweigt die Lehrkraft während oder nach dem Tafelanschrieb und wendet sich mit offenem Blick ohne Worte der Klasse zu, entsteht symbolisch ein Kommunikationskreis, bei dem sich ein verstärkter Kontakt zwischen Tafel (=Sender) und Schüler (=Empfänger) ergibt, der durch den Körper der Lehrkraft (verstärkender Blick auf Schülerinnen) unterstützt wird.

Beim Rundgang durch die Klasse muß die Lehrkraft schließlich die Distanzzonen zu den Schülerinnen wahren. In der Regel geht man von einem unbewußten Schutzabstand von etwa 70 cm aus (bei Jugendlichen und Erwachsenen). Verletzungen dieser Distanzzone werden unbewußt ebenfalls entweder als Aggression oder als Intimität gedeutet.

## 3. Mimik und Gestik

Von großer Bedeutung für die Wirkung des Lehrers auf Schülerinnen ist die Kongruenz zwischen verbalen Äußerungen und begleitenden körperlichen Signalen, insbesondere durch Mimik und Gestik. Wer versucht, freundlich zu sein und gleichzeitig wütend dreinschaut oder die Fäuste ballt, wirkt nicht „stimmig“ und ruft Irritationen oder gar Ablehnung hervor. Natürlich hat man das nicht immer unter Kontrolle, aber Training und bewußte Aufmerksamkeit können viel verändern (Heidemann 1996).

Möglichst zu vermeiden sind Überlegenheitssignale (Zurückwerfen des Kopfes bei einer verbalen Schülerattacke z. B. spiegelt den vorübergehenden Verlust der Selbstkontrolle wieder), Spottsignale (auslachen). Zurückweisungssignale (Körper abwenden, ausgestreckte Hände mit den Handflächen zum Schüler, Signale der Langeweile (Gähnen, in die Ferne schauen mit glasigem Blick, wiederholter Blick auf die Uhr), Ungeduld (mit den Fingern trommeln), – alles dieses sind hohle Dominanzgebärden, die Unsicherheit oder Ablehnung der Lehrkraft gegenüber auslösen können. Auch sollten solche Körpersignale vermieden werden, mit denen die eigene Unsicherheit auf Schülerinnen übertragen werden kann (Zappeln, Einknicken des Oberkörpers nach vorn, Kreuzen der Beine, „Laschi-Pose“).

Förderlich sind ermunternde und unterstützende Signale, die Anteilnahme oder Neugierde ausdrücken. Diese reichen vom Lächeln über offene Gesten mit der Hand (Handinnenfläche zeigt nach oben) bis zu locker in Brust- oder Bauchhöhe verbundenen Händen, die Ruhe und entspannte Konzentration ausstrahlen. Häufiges Nasereiben, Lippenzusammendrücken, Wan-



gereiben oder Stirnrunzeln lassen die Lehrkraft fahrig und emotional/unkontrolliert erscheinen.

Jede übertriebene Mimik und Gestik allerdings wirkt negativ bis lächerlich. Auch bei allem Training (das Üben vor dem Spiegel ist durchaus empfehlenswert) sollte die unverwechselbare Persönlichkeit der Lehrkraft sichtbar sein, ihre Originalität darf keiner Künstlichkeit geopfert werden.

Der Gesamtbereich der Körpersprache ist besonders wichtig bei einer der wichtigsten Formen des Frontalunterrichtes, nämlich beim Gestalten einer Darbietung, –was mehr ist als die übliche Bezeichnung Lehrervortrag vermuten läßt. Ich greife in diesem Zusammenhang auf zahlreiche Hinweise zurück, die ich bereits früher entwickelt habe (Gudjons 1998, S. 197 ff.)

### **Körpersprache im Frontalunterricht**

**Grundsatz:** Nicht durch die hervorgehobene Stellung der Lehrkraft („Podest“) allein, sondern vor allem durch die Körpersprache wird die Personwirkung beeinflusst. Körpersprache ist trainierbar.

#### **Blickkontakt**

- Kein Blickkontakt = Deutung als Kontaktverweigerung oder passive Unterlegenheit
- Erst blicken, dann sprechen
- Vermeiden: Blick in Richtung Fluchtweg (Tür, Fenster) wenden
- Ratsam: „Plus-Schüler“ suchen, um positiven Kontakt auf alle Schüler zu übertragen
- Schüler nie zu lange und intensiv anschauen
- Einzelne bewußt wahrnehmen

#### **Körperstellung**

- Ungünstig: der „Erstarrte“ und der „Wanderer“
- Gelegentlicher Platzwechsel, dabei Blickkontakt verstärken
- Günstigste Position: freies Stehen in Lehrertischnähe, ganze Körperlänge sichtbar
- Gelegentlich erlaubt: Sitzen auf dem Tisch. Ungünstig: Sitzen hinter dem Lehrertisch
- Nicht während des Sprechens nach hinten in den Klassenraum gehen
- Distanzzonen zu Schülern wahren
- Während eines Tafelanschriebs nicht sprechen

#### **Mimik und Gestik**

- Gesten der Zurückweisung vermeiden (Finger-Taktschlag, Drohgebärden-Faust, Handflächen nach vorn)
- Übertrieben Mimik wirkt negativ
- Sparsame Gestik
- Unterstützende Ausdrucksmimik fördern
- Gelegentlich vor dem Spiegel üben und kontrollieren

## **3.2 Eine Darbietung gestalten**

Wer eine Darbietung plant, sollte folgende Aspekte bedenken:

### **(1) Stellenwert einer darbietende Phase im Kontext der gesamten Unterrichtseinheit prüfen:**

- Sind die *Voraussetzungen* für meinen Lehrervortrag vorhanden (inhaltlich, von der Altersstufe her, von der aktuellen Atmosphäre her)?

- Bietet mein Lehrervortrag tatsächlich die *beste Möglichkeit* zur rationellen Stoffvermittlung? **Z.B.** für die Vermittlung von Hintergrund- und Zusatz-Informationen? Oder will ich etwa Fertigkeiten vermitteln (z.B. Prozentwertberechnungen üben), dann müßte ich andere Methoden wählen.
- Welche *Funktion* kann mein Lehrervortrag haben ? Z. B.
  - Einschübe in einen laufenden Arbeitsprozeß („Ich stelle euch folgende noch zu bearbeitende Fragen und Aufgaben vor... und mache euch Vorschläge für eure eigene Weiterarbeit...“).
  - Unverzichtbare Sachinformationen, z. B. eine erläuternde Erklärung zu einem naturwissenschaftlichen Thema, ein Bericht, eine Schilderung, eine Erörterung in sozialkundlichen, sprachlichen Fächern, ein Problemaufriß mit offenen Fragen zur Weiterarbeit, zu der bestimmte Sachinformationen nötig sind usw.
  - Zusammenfassungen von Unterrichtsphasen, z.B. zur Wiederholung vor einer Klassenarbeit u.a.m.

## (2) Einen klaren Rahmen für die darbietende Phase festlegen:

Von großer Wichtigkeit ist es auch, den *Schülerinnen* zu sagen, was sie *während der Darbietung tun* oder nicht tun sollen, z. B. einfach nur genau zuhören, Fragen notieren, Zwischenfragen stellen, sich Notizen machen, Skizzen mitzeichnen usw.

Die Lehrkraft selber muß sich unbedingt *gut vorbereiten*. Nichts ist langweiliger als ein nicht durchdachter Vortrag, der sachliche Präzision und mediale Präsentation durch Weitschweifigkeit und Redundanz ersetzt. Eine gute inhaltliche, zeitliche und vor allem mediale Vorplanung ist die halbe Miete des darbietenden Unterrichts: Folien vorbereiten, Bilder sortieren, Tafelskizzen vorher aufzeichnen und evtl. verdecken. Für die inhaltliche Gliederung gibt es ein empfehlenswertes

„Spickzettelverfahren“: Jeder Gedanke oder jede wichtige inhaltliche Information wird auf eine Karteikarte DIN A 7 notiert, die Karten werden als Stapel geordnet und die jeweils abgearbeitete Karte wird beim Vortrag unter den Stapel geschoben. So kann man die abschreckende „große Vortragsmappe“ vermeiden.

Die *Durchführung* der darbietenden Phase sollte unbedingt konsequent sein. Was aber tun, wenn dabei Störungen durch Schüler oder Schülerinnen auftreten? Es ist darum äußerst wichtig, während der Darbietung, Blickkontakt zu den Schülern und Schülerinnen zu halten. Störungen „meinen“ immer etwas, sie müssen entschlüsselt werden, weil sie eine Bedeutung haben. Fühlen sich die Zuhörenden überfordert? Haben sie den Sinn der darbietenden Phase nicht verstanden? Handelt es sich um Störungen auf der Beziehungsebene zur Lehrperson? Oder sind die Schüler und Schülerinnen von der vorhergehenden Sportstunde einfach zu müde? (Zum Störaspekt des Unterrichtes grundlegend: Winkel 1990)

Ein darbietender Unterrichtsabschnitt sollte ein klares und erkennbares *Ende* haben. Das mag banal klingen, aber es wird leicht unerträglich, wenn noch dauernd Nachschübe kommen? „Ach so, ja, das habe ich noch vergessen ...“, „übrigens hat zu unserm Thema Platon schon gesagt ...“, „Ja, da fällt mir gerade noch ein, daß Frau Schulz euch in Bio ja schon folgendes dazu erklärt hat...“

Es muß dann schließlich auch klar sein, wie es *weitergeht*, Fragen können gestellt, Arbeitsaufgaben verteilt, ein neuer Abschnitt begonnen werden usw.

## (3) Bewußte Inszenierung überlegen:

Die Überschrift klingt nach Schauspielerei. Im negativen Sinn ist dies nicht gemeint. Aber daß jeder gute Unterricht mit Dramaturgie zu tun hat, wird in der aktuellen Didaktik gerade wiederentdeckt (Meyer 1987, Berg/Schulze 1993).

Von größter Bedeutung ist der **Anfang**. Es mag gelegentlich durchaus überzeugend und echt sein, wenn die Lehrkraft ihren ganz persönlichen Bezug zur Bedeutung des Themas

nennt. Aber Vorsicht vor einem Gehabe, das an Selbsterfahrungsgruppen erinnert: „Mir ist ganz wichtig ...“, „Es bedeutet mir ganz viel...“

Viel besser ist es, einen **Überraschungseffekt** einzuplanen (das muß nicht immer ein amüsanter Knüller sein, sondern kann auch die Erzeugung eines kognitiven Konfliktes beinhalten): Die Kugel paßte vorher durch den Ring, nach der Erwärmung bleibt sie darin stecken, – wieso eigentlich? Ein Stück Eisen geht im Wasser unter, aber ein riesiges Eisenschiff schwimmt, – wieso denn das? Usw. Überraschende Fragestellungen motivieren zum weiteren Zuhören. Auf weitere Stilmittel hat E. Fuhrmann (1990, S. 18) hingewiesen, z. B. die Zuspitzung („Ich will mal übertreiben...“), eine (vielleicht fiktive) Erlebnisschilderung („Luther dachte so für sich, als er vor dem Kaiser in Worms stand ...“), Schüler als Experten ansprechen („Wie Jan gestern uns die Vermehrung der Regenwürmer erklärt hat...“), empörende rhetorische Fragen („Hat sich Stauffenberg denn nicht klargemacht, daß er einen Menschen töten will, auch wenn es der Tyrann Hitler war?“), gedankliche Falldiskussion („Stellt euch mal vor, ein Verbrecher kehrt nach dem Freigang nicht zurück“) u.a.m.

Die **Sprache** in der Darbietung soll einfach und verständlich sein. Vermeiden Sie lange Sätze und Schachtelsätze. Erklären Sie Fachbegriffe, schreiben Sie diese an die Tafel (mit Erklärung). Und: Keine Angst vor ein wenig geschickter Rhetorik! Modulieren Sie durchaus Ihre Stimme, sprechen Sie auch mal ganz leise oder dann wieder temperamentvoll. Bewegen Sie sich im Raum, aber nicht wie ein Tiger im Käfig. Bedenken Sie: Einschlafreferenten gibt es genug, aber auch an hohlen Showmastern besteht kein Bedarf.

Achten Sie auf eine gute und erkennbare sachliche **Gliederung** ihrer Darbietung. Klare Einleitung, ein Hauptteil und ein Abschluß sind immer noch rhetorische Stilmittel von Bedeutung. Es kann auch bisweilen sinnvoll sein, die Gliederung den Zuhörenden bekannt zu geben (z.B. durch Tafelanschrieb oder eine Folie).

Es ist auch wichtig, wenn irgend möglich, auf die **Erfahrungen** der Schüler und Schülerinnen einzugehen und so **Lebensnähe** herzustellen („Ihr müßt den Mülleimer runterbringen, aber wie geht es mit dem Müll dann eigentlich weiter?“ Oder:

„Wo laßt ihr eigentlich die Batterien aus eurem walkman?“) u.a.m.

Bauen Sie durchaus **Wiederholungsschleifen** ein (aber nicht zu auffällig und penetrant), lassen Sie **Denkpausen** entstehen, geben Sie Impulse für die anschließende Verarbeitung Ihres Beitrages („Das sollte die Afrika-Gruppe mit Bernd, Petra und Oliver unbedingt mal genauer untersuchen...“), gestehen Sie aber auch zu, daß Sie auch nicht alles wissen und beantworten können.

Achten Sie unbedingt auf die **Rückkopplung** während ihrer Präsentation. Sie können dies einfach machen durch genaue Beobachtung der Reaktionen der Zuhörenden, aber auch durch geplante Rückfragen („Heike, du machst so ein kritisches Gesicht, kannst du uns nachher mal sagen, was dich bei diesem Gedanken stört?“), Sie können auch „Kontrollmechanismen“ einbauen, indem Sie während des Vortrages dazu auffordern, daß die Schüler sich praktische Beispiele überlegen sollen oder eigene Erfahrungen dazu entwickeln usw.

Von entscheidender Bedeutung ist die **visuelle Unterstützung** ihrer Darbietung (dazu der Beitrag über Tafel- und Folienarbeit in diesem Buch). Die moderne Didaktik und Präsentationsmethodik ist hier gerade für den Schulalltag ungemein anregend und noch lange nicht ausgeschöpft. Aber auch hier gilt: Keine Show, sondern ein angemessener Einsatz.

### **3.3 Anschauung im Frontalunterricht**

Daß Anschauung besonders im Frontalunterricht von größter Bedeutung ist, gehört zu den ältesten didaktischen Einsichten. Wie der Didaktiker W. H. Peterßen in der neuesten Veröffentlichung zum Thema „Anschaulich unterrichten“ (1994) überzeugend herausgearbeitet hat, dient Anschauung vor allem drei zentralen Bereichen, nämlich „das Lerninteresse zu wecken und aufrecht zu erhalten, das Begreifen zu ermöglichen und zu erleichtern sowie das Behalten zu fördern.“ (Ebd. S. 11)

**Lerninteressen wecken:** Noch ist die Schule so angelegt, daß Lehrer und Lehrerinnen gehalten sind, Lerngegenstände so aufzubereiten und einzubringen, „ daß sie den Schülern interessant erscheinen, so daß sie sich ihnen zuwenden.“ (Ebd. S. 28). Auch wenn wir heute ein anderes Lernverständnis im Sinne selbstverantwortlichen, an eigenen Interessen orientierten Lernens der Schüler und Schülerinnen anstreben, kommen wir doch über weite Strecken nicht umhin, Motivation und Interesse für das zu wecken, was Lehrer und Lehrerinnen für lernenswert halten.

Insbesondere durch Anschauung können Lerngegenstände so aufbereitet werden, daß sie die Hinwendung des Lerner zur Sache – und zwar längerfristig, nicht als bloßes Strohfeuer – bewirken, also Lernprozesse in Gang setzen.

Doch Vorsicht: Nicht jedes Anschauungsmittel bewirkt das! Eine Lehrerin hat eine Jeans-Hose mit wunderschön applizierten Flickern mitgebracht, – ein „stummer Impuls“ zur Eröffnung des Themas „Applikationen“, – doch die Schüler und Schülerinnen reden nur über die neueste Jeans-Mode, über Marken, Preise etc. *Erste Einsicht*, Das Anschauungsmittel muß wirklich auf den Inhalt bezogen sein; es muß eindeutig und attraktiv genug sein, um das Interesse weiterführend in die beabsichtigte Richtung zu lenken. Dazu ist u. U. ein Verbund unterschiedlicher Anschauungsmittel (Treatment) nötig. Wer allerdings zuviel auf einmal darbietet oder Bilder mit zuviel Informationen zeigt, riskiert Interferenzen (Verwirrungen), die von der Sache eher ablenken als auf sie hinführen.

**Begreifen erleichtern:** Anschauungsmittel erleichtern auch das Begreifen. Lerninhalte sind oft „ideell“, müssen also wahrnehmbar gemacht und begriffen werden. Peterßen weist darauf hin, daß hier zwei Kriterien erfüllt werden müssen:

Anschauungsmittel müssen isomorph sein, d. h. den Inhalt in seiner Struktur angemessen abbilden, und sie müssen valide sein, d. h. sie müssen die didaktische Absicht (z. B. in einer bestimmten Lerngruppe) auch tatsächlich einlösen. (Ebd. S. 93 ff.) Es muß dabei nicht immer das „Original“ sein, manchmal können Bilder sogar mehr leisten. *Zweite Einsicht*: Letztlich bestimmt erst der Erfolg, ob ein gewähltes Anschauungsmittel den Inhalt unverfälscht vergegenständlicht hat und ob in einer spezifischen Lerngruppe die beabsichtigte Wirkung eintritt.

**Behalten fördern:** Schließlich fördern Anschauungsmittel das Behalten. Das ist für Bilder bekannt. Aber ein behaltene Bild ist nicht einfach nur ein Abbild im Gehirn. Es ist Ergebnis eines individuellen Konstruktionsprozesses: Ein und dasselbe Bild wird bei verschiedenen Schülerinnen unterschiedlich gespeichert. Unser Gehirn verarbeitet visuelle Eindrücke nicht abbildend, sondern durch Analyse vom Ziel der Konstruktion einer Bedeutung her (figurale Synthese), verschlüsselt sie und setzt sie in Beziehung zu ändern Teilen des im Gehirn bereits vorhandenen Netzwerkes von Informationen, um sie speichern zu können. Aebli hat für diese Vorgang der Bildwahrnehmung die schöne Formulierung „Analyse-durch-Synthese“ gebraucht. (1974, S. 12) *Dritte Einsicht*: Es ist eines der wichtigsten Ergebnisse der Kognitiven Psychologie, daß auch die Wahrnehmung eines Bildes ein höchst aktiver Vorgang ist; didaktisch bedeutet dies: Wir müssen eine ausreichend aktive und eigentätige Auseinandersetzung bei der Beschäftigung mit Bildern ermöglichen (starke Aktivität beim Speichern fördert die Vernetzung!). Bloße Berieselung durch Bilder in einer Lehrerdarbietung fördert das Abschalten statt der konstruktiven Verarbeitung.

### 3.4 Gesprächsformen

Wir haben bereits gesehen, daß das gelenkte Unterrichtsgespräch (mit knapp 50%) neben der Lehrerdarbietung die zweite Säule des Frontalunterrichtes bildet. Über die zahlreichen Mittel und Medien, Lehrtechniken, Interaktionsmuster und Lernarrangements hinaus, die im Frontalunterricht zum Einsatz kommen und auf die ich hier nicht näher eingehe (umfassend dazu Glöckel 1992), spielen Gesprächsformen die zentrale Rolle. Ein sinnvolles Einteilungskriterium ist der wachsende Grad der Freiheit für die Schüler und der abnehmende Grad der Len-

kung durch den Lehrer. Danach ist eine Fülle unterschiedlichster Gesprächsformen unterscheidbar, wobei ich diese hier in vier Haupttypen zusammenfasse.

1. Das **eng gängelnde Gespräch**, das aus dem ständigen Wechsel von Frage und Antwort besteht und im Grunde auf reines Abfragen hinausläuft. Es hat gelegentlich auch seine Berechtigung, wenn es z. B. um kurze Kontrollfragen zur Sicherung des Stoffes geht, wenn ein Ausgangsniveau der Kenntnisse zu Beginn eines neuen Abschnittes gesichert werden muß oder wenn ganz einfach etwas eingeübt werden soll. Völlig ungeeignet ist es für das Erarbeiten neuer Erkenntnisse oder für Systematisierungen, die das eigene ruhige Nachdenken mit dem Freiraum von fehlerhaftem „Probedenken“ erfordert. Eine produktive Suchhaltung kommt dabei nicht auf, weil die Denkrichtung genau festgelegt ist. Die Urform dieser Technik ist das aus dem Mittelalter stammende Katechisieren. (Fuhrmann 1998, S. 11)
2. Das **fragend-entwickelnde Gespräch**, das zwar auch auf das im Lehrerkopf schon festgelegte Ziel hinausläuft, aber doch mehr Raum für die eigentätige Suche durch Schülerinnen läßt. Die Schülerinnen können z. B. bei der Suche nach Möglichkeiten der Winkelmessung vom Lehrer mit verschiedenen Möglichkeiten konfrontiert werden, bis sie darauf kommen, daß zur Winkelmessung nicht ein Längen-, sondern ein Drehungsmaß nötig ist. Urform ist die Kunst des sokratischen Gespräches (Mäeutik). Die Gefahr ist allerdings, daß diese Gesprächsform rein formal-äußerlich bleibt, wobei zu spüren ist, daß in der Sache oktroyiert wird („man merkt die Absicht und ist verstimmt“). Absurd wäre es aber z. B., die Winkelaufteilung die Summe von 360 Grad (diese ist eine rein historische Setzung) fragend-entwickelnd zu erarbeiten, statt dieses Faktum einfach mitzuteilen. Ungeschickte, unsachliche oder falsche Äußerungen sollen nicht sofort zurückgewiesen werden, vielmehr liegt die Kunst darin, den positiven Kern aufzugreifen und den Schüler behutsam zum nochmaligen Durchdenken und Überprüfen zu helfen und ihm so eine selbständige Berichtigung zu ermöglichen.
3. Das **problemhaft-heuristische Gespräch** läßt einen erheblichen Spielraum für die Lösungssuche durch Schülerinnen. Zwar liegt die Gesprächsleitung auch hier bei der Lehrkraft, die durch unterschiedliche Anregungen (Fragen, Denkanstöße, nonverbale Stimuli etc.) das Gespräch lenkt, aber die Schülerinnen können weitgehend selbständig z. B. Erfahrungen einbringen, Gesetzmäßigkeiten entdecken, Schlußfolgerungen ableiten, Ideen für Problemlösungen entwickeln oder auch selbständig Vorschläge einbringen u.a.m. Heuristische Techniken sind „Findeverfahren“ und setzen voraus, daß es nicht eine einzige (algorithmische) Lösungsmöglichkeit geht. Der Gegenstand verlangt eine argumentative Auseinandersetzung, wertende Stellungnahmen, Interpretationen, kritische Durchdringung u.a.m.. Die Lehrkraft setzt dazu z. B. folgende Mittel ein: problemhafte Fragen oder Einwände („Aber das ist doch ein Widerspruch zu...“), Aufforderungen zur Stellungnahme, Aufgreifen von Schülerfragen, Einwerfen von Gegenbeispielen, Äußern von Bedenken und Zweifeln, Vorschläge zum Vergleichen u.a.m. Wichtig ist auch die sprachliche Eindeutigkeit von Fragen, wobei die Frage aber keinesfalls schon die Antwort in den Mund legen sollte. Eine hervorragende Möglichkeit ist das Impulsverfahren (Keck 1998), bei dem ein verbaler Impuls (von der offenen Frage bis zur Vermutung oder Behauptung), ein nonverbaler Impuls (auf etwas zeigen, Gestik/Mimik, Schweigen) oder ein Sachimpuls (mitgebrachte Gegenstände, Bilder) einen Denkraum für die Schülerinnen eröffnen, der Aufforderungscharakter hat und die Selbststeuerungskräfte der Schülerinnen aktiviert. Die Kunst der Lehrkraft besteht freilich in der Fähigkeit zur geduldischen Zurückhaltung und im Warten-Können! Nur so können Impulse das gemeinsame Fortschreiten des Gespräches anstoßen und strukturieren. Überhaupt gilt für das Unterrichtsgespräch: Üben von Zurückhaltung bei fehlerhaften Äußerungen, mehrere Schülerinnen nacheinander zu Wort kommen lassen, Schülerfragen auch von Schülern beantworten lassen, das rechte Maß zwischen Freiheit und Lenkung finden. Die große Versuchung dieser Gesprächsform ist, nicht genügend Zeit zu geben und im

Zweifelsfall lieber selbst zur Abkürzung die „richtige“ Lösung oder Meinung zu äußern. Das sagt sich leicht, aber vielleicht kann auch die gelegentliche Meta-Reflexion eines Gesprächsverlaufes mit den Schülerinnen dazu helfen, Gesprächsformen zu kultivieren und befriedigender zu machen.

4. Das **freie Gespräch**, insbesondere die Schülerdiskussion, schließlich betont den Diskurs als herrschaftsfreie Form der Auseinandersetzung mit einer Sache oder einem Thema. Das Ergebnis ist weitgehend offen, sei es bei der Diskussion aktueller Ereignisse, einer Kontroverse über eine Romanfigur, dem Verhalten eines Schülers oder eines wissenschaftlichen Forschungsergebnisses. Gleich, ob der Lehrer die Leitung hat oder ein/e Schüler/in, das freie Gespräch setzt bestimmte Regeln voraus (Orth 1992): Wortmeldungen nach Reihenfolge (mit oder ohne Erlaubnis zum Abweichen: Zwischenfragen, „Direkt dazu...“), zuhören und ausreden lassen, aufeinander Bezug nehmen, Beiträge zur Diskussion stellen, auf den roten Faden achten, Störungen artikulieren lassen (z. B. Verständnisprobleme, Längeweile, Abschalten, Ärger), Schüler sich selbst aufrufen lassen, abqualifizierende Kommentare vermeiden, evtl. Sitzordnung im Kreis u.a.m.

Wenn es gelingt, den Frontalunterricht von seiner Monopolstellung und aus der ideenlosen Routine zu befreien, ihn in seinen Grenzen und spezifischen Vorteilen kritisch zu sehen, ihn schließlich im Rahmen eines Gesamtkonzeptes mit anderen, schülerorientierten und offenen Verfahren zu verbinden, kann man ihn mit gutem pädagogischen Gewissen praktizieren.