

Frontalunterricht und Präsentationen

1. Kurze Darstellung der Methode

Dem Frontalunterricht lastet zurzeit ein eher negatives Image an. Wenn der Frontalunterricht als eine vorherrschende Unterrichtsmethode eingesetzt wird, dann sind die Lernergebnisse (motivierendes Lernen ebenso wie Behaltensleistungen) überwiegend als unzureichend für die meisten Lerner einzuschätzen. Eine solche didaktische Monokultur könnte nur dann „erfolgreich“ sein, wenn sie mit großer Autorität, mit Angst und Kontrollen durchgesetzt wird, um Lerner von außen zu motivieren und zu disziplinieren. Wenn manche heute vom Erfolg des Frontalunterrichts sprechen, dann haben sie – gewollt oder nicht gewollt – oft eine solche didaktische Kultur der Anpassung oder sogar der Unterwürfigkeit vor Augen.

Dagegen steht, dass Präsentationen nicht nur in schulischen Kontexten immer wieder der schnellen Informationsdarstellung und Informationsübermittlung dienen. Solche Präsentationen werden nicht nur von Lehrenden, sondern immer wieder auch von Lernenden im Kontext von Lerngruppen durchgeführt. Problematisch werden solche Präsentationen, wenn sie zeitlich zu einem Frontalsystem führen, indem viele Präsentationen ohne Beteiligung der Lerner frontal an den Zuhörern mit viel Stoff in zu kurzer Zeit abgearbeitet werden.

In der konstruktivistischen Didaktik gilt ein kontextbezogenes Verständnis von Frontalunterricht und Präsentationen, das sich deutlich von den Traditionen bloßer Informationsbahnstraßen abhebt:

- Frontalunterricht sollte stets nur in zeitlich stark begrenzten Phasen und im Rahmen eines kommunikativen Beziehungskonzepts erfolgen. Dies bedeutet insbesondere, dass auch frontale Phasen dialogoffen mit Lernern zu gestalten sind und Partizipation nicht grundsätzlich ausschließen dürfen. Zudem müssen solche kurzen Phasen gut mit anderen Methoden abgestimmt und gemischt sein. Sinnvoll kann im Rahmen eines konstruktiven Lernverständnisses ein dermaßen reduzierter Frontalunterricht insgesamt nur unterrichtet werden, wenn er systematisch im Zusammenhang mit eigentätigen, selbstverantworteten und selbstgesteuerten Lernarbeitsformen (Einzel-, Partner-, Gruppenarbeit, aber auch handlungsorientierten Methoden) steht. Zusätzliche Aktivitätsformen der Lernenden müssen dabei grundsätzlich beachtet werden.
- Präsentationen müssen zeitlich begrenzt als möglichst offene Form der Informationsweitergabe organisiert werden. Sie sind möglichst dialogisch auszurichten und sollten dabei Fragen der Teilnehmer nicht nur zulassen, sondern anregen und fördern. Eine eigene Mitarbeit und ein Mitdenken gegenüber den präsentierten Inhalten und Methoden sollte immer möglich sein und in die Präsentation mit eingeplant werden. Bei Präsentationen ist darauf zu achten, dass die Aufmerksamkeit der Teilnehmer besonders bei abstrakten Inhalten sehr schnell nachlassen kann.

2. Primäre und sekundäre Quellen

Eine Unterscheidung von primären und sekundären Quellen soll bei dieser Methode nicht vorgenommen werden. Einige wichtige Quellen sind:

Finkel, D.L.: Teaching with your mouth shut. Portsmouth NH (Boynton/Cook) 2000

Kommentar: Klassisch gesehen kommt der Frontalunterricht aus sehr alten Schulen, seine Wurzeln reichen bis in die Antike zurück. Dabei wird der Lehrende zugleich als Vorbild gesehen, dem die Lerner gerne und aufmerksam zuhören sollen. Dies jedoch ist meistens eine Illusion, wie dieses Buch sehr anschaulich und argumentativ zeigen kann. In mehreren Fallstudien und Geschichten demonstriert Finkel, wie Lehrende in Lehrsituationen der frontalen Situation entweichen können oder müssen. Dies geht nicht, indem wir uns an technische Anweisungen halten, sondern allein, wenn wir eine reflektierende Haltung auf das Lernen selbst hin einnehmen. Das Buch sei als Reflexionsübung all jenen empfohlen, denen die frontale Methode nach wie vor als Königsweg oder als angemessener Weg des Unterrichtens erscheint. Unter dem Abschnitt „3. Begründung“ wird auf das Buch näher eingegangen.

Aschersleben, Karl: Frontalunterricht – klassisch und modern. Eine Einführung. Neuwied u.a. (Luchterhand) 1999

Kommentar: Aschersleben sieht den Frontalunterricht durchaus positiv und verschweigt viele seiner Nachteile. Seine Einführung ist für Lehramtsstudenten gedacht.

Herbert Gudjons: Frontalunterricht - neu entdeckt. Regensburg (Julius Klinkhardt) 2003

Kommentar: Dieses Buch zeigt anschaulich die Geschichte und Tradition des Frontalunterrichts auf. Kritisch setzt sich Gudjons mit dem Für und Wider des Frontalunterrichts auseinander und plädiert für einen neuen Ansatz des Frontalunterrichts. Anschaulich stellt er sein Konzept des „integrativen Frontalunterrichtes“ dar, begründet dieses und gibt Hinweise zur Gestaltung, Raumplanung, Körpersprache, Interaktion, Klassenmanagement und Lehrerpersönlichkeit. Gudjons will aufzeigen, warum Frontalunterricht schön sein kann, aber er lässt dabei wesentliche kritische Momente aus. Angesichts der gerade im deutschen Sprachraum noch vorherrschenden Frontalmethode, die auch vielfach aus Bequemlichkeit gewählt wird, müsste die dahinter liegende Haltung grundsätzlich kritischer betrachtet werden. Die Gefahr besteht, dass sich mancher Didaktiker dieser für ihn bequemen Methode nun auch noch im Recht sieht, auch wenn dies Gudjons so vielleicht nicht gemeint hat.

Manfred Bönsch: Variable Lernwege – Ein Lehrbuch der Unterrichtsmethoden, 3.Auflage, Ferdinand Schöningh Paderborn - München-Wien- Zürich 2000

Kommentar: Dieses Buch bietet eine Übersicht über verschiedene Unterrichtsmethoden. Für den Frontalunterricht lassen sich aus diesem Buch einige grundsätzliche Überlegungen gewinnen, so z.B. zu Teilschritten des Frontalunterrichts wie: Veranschaulichen, Problematisieren, Anregen, Fragen und Informieren. Die Überlegungen sind eher prinzipiell und allgemein gehalten.

Ewald Terhart: Lehr-Lern-Methoden- Eine Einführung in Probleme der methodischen

Organisation von Lehren und Lernen, 3.Auflage, Juventa Verlag Weinheim - München 2000

Kommentar: Dieses Buch eignet sich gut zur Einführung in die „großen Methoden“ der Schule. Für den Frontalunterricht zeigt er einzelne Arbeitsschritte auf und verweist auf die Rahmenbedingungen und die Themenspezifität, nach der es sinnvoll oder nicht sinnvoll sei,

den Frontalunterricht als Methode zu wählen. Auch in diesem Buch wird der Frontalunterricht eher als eine Methode unter vielen angesehen; ihm werden ergänzende Methoden wie die Einzel- und Gruppenarbeit zur Seite gestellt

Jürgen Wiechmann (Hrsg.): Zwölf Unterrichtsmethoden- Vielfalt für die Praxis, Beltz Verlag Weinheim Basel,1999

Kommentar: Neben Methoden wie Gruppenpuzzle oder Wochenplanarbeit wird hier auf 15 Seiten der Frontalunterricht etwas ausführlicher dargestellt.

Links:

<http://www.ews.uni-heidelberg.de/~aeschule/050427Frontal.pdf>

Kommentar: Kurzer Überblick in Folien.

<http://www.studienseminar-koblenz.de/seiten/standardsituationen/3%20%20Frontal%20unterrichten.pdf>

Kommentar: Kurze Charakteristik des Frontalunterrichts.

<http://www.kfztech.de/gast/zeuschner/frontalunterricht.htm>

Kommentar: Kurze Verteidigung des Frontalunterricht und des Lehrervortrags. Auf kritische Argumente wird nicht hinreichend eingegangen.

<http://www.prof-kraft.de/frontal/frontal.htm>

Kommentar: Peter Krafts Versuch einer Bestimmung der Vor- und Nachteile des Frontalunterrichts. Die von Kraft herangezogene Literaturbasis ist aber leider zu eng ausgelegt.

<http://beat.doebe.li/bibliothek/w00940.html>

Kommentar: Beats Biblionet liefert einige Querverweise auf das Stichwort Frontalunterricht. Die ausgewählte Literatur ist allerdings nur exemplarisch zu verstehen und teilweise veraltet. Das Biblionet stellt insgesamt nur eine knappe Auswahl auch zu anderen Methoden dar. Die Seite kann jedoch einige Anregungen vermitteln.

<http://www.uni-potsdam.de/u/paed/Horstkemper/Horstkemper/Lehre/Sitzung%202304.pdf>

Kommentar: Kurzes Seminarpapier Pro und Kontra Frontalunterricht.

<http://www.freinet.uni-bremen.de/Gedanken/frontalunterricht.html>

Kommentar: Frontalunterricht auch in der Freinet-Pädagogik oder anderen lernerorientierten Methoden erscheint in diesem Papier als Teilphase notwendig.

http://www.dasan.de/lg01/ftp_02/unterrichtsformen.PDF

Kommentar: Frontalunterricht kann nur in Ergänzung zu handlungsorientierten Methoden sinnvoll sein. Dazu 2 Folien.

3. Theoretische und praktische Begründung

3.1 Theoretische Begründung

Frontale Unterrichtsformen wie das Vormachen, Vorzeigen, Vortragen haben eine lange Tradition. Im Abendland ist hier insbesondere die Predigt maßgebend gewesen, die eine kommunikative Einbahnstraße mit strikter Hierarchie darstellte. „Wahrheiten“ wurden hier nicht diskutiert, sondern verkündet. In China hatte der Konfuzianismus dagegen zwar zwischen Lehrern und Schülern ähnlich wie die griechische Antike unter den freien Bürgern ein dialogisches Verhalten selbst bei Vorträgen des Lehrers eingeführt, aber in der gesellschaftlichen Praxis einer feudalen Gesellschaft ebenso wie in der Sklaverei der Antike galten die Freiheiten ohnehin nur in spezifisch geregelten Kontexten und dabei für wenige. Alle hierarchischen Gesellschaften benutzten frontale Verfahren zur Sicherung von Unterwerfung und Verkündung von Normen, Werten, Verhaltensanweisungen.

Im Abendland ist die frontale Methode insbesondere mit der Verkündung von Glaubensregeln verbunden. Mit der Aufklärung beginnt eine andere Form der Didaktik, indem die frontale Methode von zwei Seiten eine Relativierung erfährt: Zum einen sollen die Wahrheiten, die von vorne gelehrt werden, nun nachweislich natürlichen Gesetzmäßigkeiten entsprechen und dabei anschaulich dargestellt werden (so besonders seit Comenius), zum anderen soll bei bestimmten Themen ein genaues Beobachten der Lerner zum Zwecke des Nachvollzugs ermöglicht werden. Von diesen beiden Relativierungen her wurde die Frontalmethode nach und nach aufgeweicht.

Mit der Reformpädagogik beginnt ein deutlich andere Lernverständnis und damit auch eine kritische Einschätzung des Frontalunterrichts. John Dewey hat die Ansprüche an eine Didaktik der Moderne in folgendes Bild gefasst (vgl. dazu Reich, K.: Systemisch-konstruktivistische Pädagogik, Kapitel 11):

Die traditionelle Didaktik war die eines Klosters, eines gebundenen Systems, das elitär ausgerichtet war und sich mehr an der Vergangenheit und geschlossenen Weltbildern als an Alltag und Zukunft orientierte. Sie war Ausdruck einer Schule, in der die Inhalte von den Methoden getrennt wurden, in der eine künstliche Isolation von der Lebenswelt stattfand, eine Buch- und eine Wissensschule dominierte, deren reproduktive Lernformen auf symbolische Geschlossenheit hinausliefen. Es handelte sich bei einer Didaktik in solchen Schulen um ein formalisiertes Modell möglichst weitreichender Kontrolle, die als Reproduktion sicheren Wissens und scheinbar ewiger Wahrheiten verstanden wurde. Eine solche Didaktik musste in einer Moderne nach heftigen politischen Kämpfen scheitern, die auf Industrialisierung, Expandierung von Märkten, auf Fortschritt im Sinne von Wissensdifferenzierung, auf Demokratisierung im Sinne von stärker werdender Beteiligung auch der Volksmassen ausgerichtet war. Aber dieses Scheitern nun führte auch weg von der Geschlossenheit, der einen richtigen Lösung, die das Kloster noch bieten konnte. Die Aufklärung mochte sich bemühen, wie sie wollte, ihr ging die Einheit verloren. Der Kapitalismus beschleunigte daher die Entstehung von Didaktiken, die wir als Wühltisch- oder Supermarktdidaktiken bezeichnen können.

Wodurch zeichnen sie sich aus? Niemand weiß, welche zwischen all den vorhandenen Didaktiken nun die richtige sei. Es bleibt den Vorlieben überlassen, bestimmte Modelle zu wählen und sich gegen andere zu entscheiden. Es gibt nicht hinreichende überparteiliche Kriterien für diese Entscheidungen, es sei denn wir rechneten Gewohnheiten, Statusbedürfnisse bestimmter Kontrollgremien, Karriereerfordernisse von Wissenschaftlern im gegenseitigen Streit hierzu. Bei diesen Modellen nun sieht man geschlossene und offene

Systeme. Die geschlossenen Modelle vertrauen im Grunde auf eine modifizierte Klostermentalität, also sie schauen in gewisser Weise zurück, wenn sie bestimmte Sichtweisen als die einzig richtigen propagieren: Sei es z.B. die Anthroposophie Rudolf Steiners oder eine ihrer Abwandlungen, die Weltsicht Maria Montessoris oder irgendein anderes geschlossenes Weltbild, also Ansätze, die in eine mitunter durchaus liebenswerte Gefangenschaft führen, deren Konstruktionen allerdings über kurz oder lang immer auch in eine gewollte Abhängigkeit führen. Dagegen werden offenere Modelle heute gerne bevorzugt, aber sie tragen den Nachteil, dass sie sehr schnell in die Beliebigkeit methodischer Setzungen im Sinne eines *anything goes* führen können.

Entscheidend für den viablen Einsatz eines offenen Konzeptes ist die Haltung der Lehrerin und des Lehrers. Eine solche Haltung erst sichert einen Einsatz, der den Wühltisch vermeidet, ohne in das Kloster zurückfallen zu müssen. Was aber macht eine solche Haltung aus?

Am besten scheint uns dies gegenwärtig Donald L. Finkel in seiner Einführung in ein Unterrichten *with your mouth shut* zu beschreiben. Dabei gibt er u.a. folgende Anregungen zu folgenden Fallgruppen (von uns mit eigenen Kommentaren versehen):

- *Teaching with your mouth shut*: Lehrer sind oft Vielredner, zu ihrer Profession scheint der offene Mund notwendig dazu zu gehören und dies mag den Besserwisser fördern, der sich in alles schnell und sicher einmischen will. Dagegen hat die empirische Forschung der letzten 25 Jahre mehr und mehr nachgewiesen, dass das Lernen komplexer verlaufen muss: wer sich nach dem Unterricht noch länger an das Vermittelte erinnern soll und will, der muss es aktiv angeeignet haben, auf neue Situationen übertragen können, Fertigkeiten im Denken und in der Problemanwendung gegenüber den Gegenständen entwickeln, Lösungsstrategien kennen und Fortschritte sowie emotionale Reaktionen gegenüber Wegen und Ergebnissen zeigen, er muss seine eigene Motivation steuern lernen und seine Erwartungen und Verhaltensweisen ändern können. Für all dies aber ist eine frontale Methode denkbar schlecht geeignet. Dazu müssen wir nur an das Zurückdenken, was unser Lernen am meisten beeinflusst hat (vgl. Finkel 2000, 6 ff.): Was waren z.B. die drei wichtigsten Lernerfahrungen, die Sie je gemacht haben? Schreiben Sie dies auf und analysieren Sie bitte, welche Lernmethode dabei vorherrschend war. Kontrollieren Sie, ob die folgenden Bedingungen zutreffen haben:
 1. Geschah es im Klassenzimmer?
 2. Geschah es in der Schule?
 3. Was ein Lehrer/eine Lehrerin instruierend und instrumentell tätig, damit die Lernerfahrung gemacht werden konnte?
 4. Oder gab es jemanden, der vergleichbar wie ein Lehrer/eine Lehrerin tätig war (z.B. ein Coach, Berater usw.)?
 5. Wenn die Antwort 3 oder 4 gewählt wurde, was tat der Lehrer/die Lehrerin, um Ihnen zu helfen?
 6. Ganz allgemein, welche Faktoren führten instrumentell dazu, dass das Lernen stattgefunden hat?

Die Antworten, die hier in der Regel gegeben werden, verweisen darauf, dass wir besonders effektiv gelernt haben, wenn wir eben nicht unterrichtet wurden. Es waren Situationen, wo wir selbst handeln und agieren, beobachten und teilnehmen konnte, ohne dass eine Lehrerin oder ein Lehrer uns störten oder dominierten, wo sie mit geschlossenem Mund unterrichtet haben (sofern unsere

besten Lernerfahrungen nicht überhaupt außerhalb des Unterrichts stattgefunden haben).

Die Konsequenz aus diesen Überlegungen lautet, dass wir unseren eigenen Lernerfahrungen intuitiv mehr vertrauen sollten als dem, was manche Lehrbücher sagen. Wir sollten unsere Lerner öfter fragen, was sie wie gelernt haben, und wir sollten in längeren Zeitabständen einmal überprüfen, was bei welcher Methode wirklich hängen geblieben ist. Dann werden wir unsere frontalen Vorgehensweisen von selbst relativieren, das sie viel weniger erfolgreich sind, als wir bisher meinten.

- *Lass die Bücher das Erzählen übernehmen:* Erzählungen, Parabeln, Metaphern, Rätsel und Paradoxien, sie alle können gute Lehrer sein, weil sie konkret und anregend sind, weil sie übertragbar auf andere Situationen sind und unseren Geist anregen. Lehrende müssen oft nur einige Fragen stellen, um Antworten hervorzubringen, die die Lerner wie von selbst produzieren. Aber dies setzt Lehrende voraus, die selbst das Stauen nicht verlernt haben, die wissen, wo man Erzählungen, Texte, Bücher, Bilder usw. findet, die für eine Lerngruppe genug Anregung besitzen, um als relevant für bestimmte Problemstellungen gelten zu können. Jedes Fach hat seine eigenen Texte, die hier relevant sein können, aber gerade dort, wo frontal ausgebildet wurde, haben wir diese vielleicht bisher nicht kennen gelernt. Wir müssen uns auf die Suche machen.
- *Lass die Lerner das Sprechen tun:* Warum sollen die Lehrenden so viel Zeit sprechen? Dies können oft die Lerner tun, um dabei mehr und aktiver zu lernen. Alle Lerner können zu Lehrenden werden. In der konstruktivistischen Didaktik heißt es, dass Lehrende und Lernende Didaktiker sind, aber dies bedeutet, dass die Lerner auch als Didaktiker gefordert und eingesetzt werden. Hier ist insgesamt für alle Fächer eine forschende Einstellung maßgeblich. Wenn wir sprechen, dann ist es meist zu einfach, nur eine vorhandene Information wiederzugeben. Wir empfinden einen größeren Reiz und eine bessere Herausforderung, wenn wir ein Problem haben, für das wir eine eigene Lösung finden. Das Unvorhersehbare, das Unvollständige und Überraschende reizt uns und unsere Teilnehmer mehr, wenn wir als Lerner miteinander sprechen und die Rollen von Lehrenden und Lernenden stets vertauschen. Dies kann einzelne Lerner aber auch Lernergruppen betreffen (im Methodenpool finden sich hierzu zahlreiche geeignete Methoden!). Die Lehrerin und der Lehrer müssen diesen Tausch nicht nur fordern, sondern aktiv organisieren.
- *Lass uns gemeinsam etwas untersuchen:* Warum soll ich das lernen? Diese Frage steht immer am Anfang eines Lernprozesses. Wenn ein Lerner das Problem nicht sieht, dann gibt es keine emotionale Reaktion, kein Interesse, und allein Zwang oder Gewohnheit kann versuchen, die Instruktion zu retten. Die Kunst der Lehrenden besteht darin, nicht von außen zu motivieren, sondern überhaupt ein Problem und einen Lernsinn erkennbar werden zu lassen, damit gelernt wird. Leider ist es in einigen Fächern schwer geworden, das Problem noch zu finden, da zunächst Regeln, Techniken, Informationen zu sammeln und zu bewerten, auswendig zu lernen oder in engen Auslegungen anzuwenden sind, bevor es überhaupt zu den Problemen kommt. So müssen mathematische Grundfertigkeiten erworben, Vokabeln gelernt, Daten gesammelt werden usw. Hier könnte eine Untersuchungsmethode helfen, die im Prozess des Untersuchens die zu erwerbenden Regeln und Techniken usw. einbindet und damit verständlicher werden lässt. Der Vorbereitungsaufwand für Lehrende steigt hier erheblich, aber

der Nutzen ist, dass mehr Lerner das Lernen einsehen und besser lernen werden. Auch die Lehrerausbildung muss stärker auf forschendes Lernen ausgelegt werden, damit die Vorteile dieser Methode verinnerlicht werden können. Dann gehen Lehrende fragend an jeden Stoff heran: Was können wir durch eine gemeinsame Untersuchung herausbringen? Von dieser Leitfrage her lässt sich der ganze Unterricht immer wieder neu denken und auch methodisch gestalten.

- *Sprechen mit geschlossenem Mund oder die Kunst des Schreibens*: Was man schreibt, das bleibt. Was man selbst geschrieben hat, dazu hat man eine andere Beziehung als zu einem anderen Text. Was man sich mit Mühe erarbeitet hat, geschrieben hat, um es anderen zu zeigen, das erzeugt eine noch höhere Wirkung, weil es Anerkennung erfährt, wenn wir es miteinander besprechen. In Portfolios wird dies heute methodisch immer deutlicher erkennbar. Aber das Schreiben allein reicht nie aus, es muss immer auch kommuniziert werden, um den Lernern weitere Handlungschancen zu eröffnen und das Schreiben mit sozialem Sinn zu verbinden. Erst dann schreiben wir wieder gerne. Dies gilt insbesondere dann, wenn wir etwas zusammen schreiben.
- *Experimente, die unterrichten*: Experimente stellen Erfahrungen bereit, die in allen Fächern möglich sind. Aus der Problemsituation heraus kann dann gelernt werden, weil und insofern die Lerner ein Problem verstehen und dann lösen. In der deutschen Didaktik hat dies insbesondere Wagenschein (vgl. einführend <http://martin-wagenschein.de>; zum Streit um Wagenschein vgl. z.B. <http://www.uni-dortmund.de/MNU/2004/404Zuschrift.pdf>) betont und hierfür zahlreiche Beispiele gegeben. Finkel macht darauf aufmerksam, dass Experimente im weiten Sinne von *experience* nach Dewey aufgefasst werden sollten. Dies fordert komplexe soziale Situationen heraus, in der Dinge nicht nur erforscht, sondern auch breit und effektiv kommuniziert werden. Dafür sind Workshops geeignet, die den herkömmlichen Zeittakt der Schule auflösen und komplexe Fragestellungen bearbeiten. Der Lehrende tritt hierbei zwar in der Aktion zurück, aber er muss in der Auswahl der Gegenstände und der Frage- sowie Problemstellungen immer auch eine Vorarbeit leisten, um das *experience* nicht zu flach oder ungeeignet werden zu lassen. Hier gibt es viele Methoden wie z.B. Leittexte und Projekte, die dies besonders leisten können. Gerade sie setzen zeitlich einen Workshopcharakter voraus.
- *Die Trennung von Macht und Autorität im Klassenzimmer*: Wenn Lehrende den Lernern immer sagen (direkt oder indirekt), was sie zu tun haben, dann erzeugen sie (ob sie es wollen oder nicht) eine autoritäre Abhängigkeit (bis hin zu einem blinden Gehorsam). Oft wird dies durch eine Freundlichkeit verborgen, die die autoritäre Abhängigkeit verbirgt und verschleiert. Spätestens bei der Vergabe von Noten oder Strafen tritt sie dann doch hervor. Doch was geschieht, wenn ein Lehrender sich solcher Lehre verweigert? Was geschieht, wenn die Lehrende nicht mehr unterrichten will? Aus der Sicht der Frage nach der Macht, wie sie seit Foucault gestellt wird, muss man schlussfolgern, dass dies gar nicht geht. Der Kontext von Lehrenden und Lernenden in ganz gleich welchen Gruppen zeigt fast immer ein Machtgefälle zwischen dem, der etwas organisiert und den anderen, die in einem strukturell vorgegebenen *Setting* lernen sollen. Dabei kommt es weniger darauf an, wie sich der Lehrende in seiner Rolle fühlt, sondern vielmehr darauf, was der Kontext an Machtpositionen bereithält. Hier ist es erstaunlich, dass gerade Lehrende, die sich didaktisch konstruktiv verhalten, die also den Mund sehr oft geschlossen halten, immer dann, wenn sie ihn öffnen,

besonders wichtige Dinge für die Gruppe preiszugeben scheinen. Es wäre eine Illusion, dies vertuschen zu wollen. So, wie der Lehrende sich in diesen Machtfragen verhält, erzeugt er ein Verhältnis zur Demokratie (vgl. [Demokratie im Kleinen](#)) und ein politisches Klassenzimmer. Die Lerner in einer Lerngruppe lernen immer am Verhalten gegenüber Machtfragen implizit etwas über demokratische Chancen. Konstruktivistisch orientierte Lehrende bevorzugen dabei die Offenlegung von Machtstrukturen (= Dialoge über Positionen, Grenzen und Abhängigkeiten). Finkel schlägt vor, dass wir in Lehr- und Lernprozessen durchaus immer wieder (kontinuierlich und nicht bloß selten!) Macht an die Lernenden abgeben sollten, ohne dabei die Autorität in der Klasse verlieren zu müssen. Mit Autorität ist hier im positiven Sinne gemeint, dass es eine durchgehende Verantwortung der Lehrenden für die Lernenden gibt. Diese Autorität gründet meistens in der institutionellen Macht, die Lehrende von ihrer Position her meist ohnehin nicht abgeben können. Aber sie können und müssen Teile der Macht dort bewusst abgeben, wo sie partizipativ die Lernenden eigene Sichtweisen entwickeln lassen wollen. Dies darf nicht in abgelegenen Themengebieten oder bei unwichtigen Fragen geschehen, sondern muss sich gerade auf die Fundamente des Lernens beziehen: ohne Partizipation der Lerner fallen wir in autoritäre Unterwürfigkeit zurück!

- *Unterrichten mit KollegInnen*: [Teamteaching](#) ist ein Ideal konstruktivistischer Didaktik, um mehrperspektivische Zugänge und multimodale Herangehensweisen zu erleichtern. Lehrende sind oft überfordert, wenn sie die einfacheren, frontalen Methoden aufgeben wollen, weil sie nun etwas tun müssen, was sie selbst in ihrer Lernerbiografie meist zu wenig erfahren haben. Da man aber im institutionellen Rahmen meist keine KollegInnen in den Unterricht bekommt, ist es möglich und richtig, die Lernenden selbst zu KollegInnen werden zu lassen. Ein wesentliches Prinzip konstruktivistischer Didaktik ist es, dass Lerner zu Lehrern werden. Dies gilt zunächst für alle Präsentationen im Unterricht. Aber dies kann und sollte auch für Planungsprozesse, das Erstellen von Klausuren, für Feedback und Evaluation gelten. Lernende planen Unterricht für ihre oder eine andere Klasse. Sie erstellen als Teilgruppe eine Klausur für ihre Lerngruppe oder eine andere und werten die Ergebnisse aus. Sie beobachten als Teilgruppe (z.B. [reflecting team](#)) den Unterricht und geben Feedback an alle usw.

3.2 Praktische Begründung

Der Frontalunterricht lässt sich praktisch aus einer didaktischen Perspektive ableiten, die der Tradition der Schule entspringt: Lehrende sind Experten, Lernende Laien. Aber diese praktische Ableitung zeigt auch direkt die Schwierigkeit, in die man lerntheoretisch gerät. So will man heute, dass die Lernenden am Ende von Lernprozessen die Kompetenzen von Experten aufweisen, aber bis dahin muss ihnen genau diese Kompetenz anscheinend verwehrt werden. Der Umkehrschluss lautet deshalb: Frontalunterricht ist eine Methode, die sehr stark beschränkt und zeitlich begrenzt werden muss, sofern Lerner möglichst schnell und in gelebter Erfahrung zu Kompetenzen gelangen sollen.

Wenn aus der Praxis heraus auf Erfolge des Frontalunterrichts verwiesen wird, so ist immer der kulturelle Kontext mit zu bedenken. Erfolgreich ist er in der Tat in einem autoritativen System mit starken äußeren Lernanreizen (Belohnung oder Bestrafung), wobei durch äußeren Druck oder aus Angst gelernt wird. So kann gelernt werden, aber weder das Behalten von

meist stupide auswendig gelernten Stoffen noch die dabei mit gelernten sozialen Verhaltensweisen sollten als günstig oder wünschenswert angesehen werden. Die negative Seite autoritärer Unterwürfigkeit lassen sich vermeiden, wenn frontale Phasen beschränkt werden und mit dialogischen Methoden kombiniert und insgesamt in eine offene Beziehungs- und Kommunikationskultur gestellt werden.

Frontalunterricht ist deshalb eine Lehrmethode mit relativem Stellenwert. Insgesamt hat er in einem umfassenden methodischen Arrangement beschränkte sinnvolle didaktische Funktionen hat:

- Frontalunterricht gilt als besonders ökonomisch. Er hilft Zeit und somit Geld zu sparen.
- Er eignet sich sowohl für Unterrichtsinhalte und Zielüberlegungen, die einen geringen Schwierigkeitsgrad aufweisen und den auch schwächere Schüler verstehen können als auch für besonders abstrakte und schwierige Themen, bei denen allein der Lehrende den Überblick zu behalten vermag.
- Bestimmte Inhalte und das Ziel der Kenntnisse von bestimmten Daten, Personen, Fakten, Ereignissen, Orte (z.B. als Einführung in ein Thema oder als Hinführung) scheinen sich besonders günstig frontal vermitteln zu lassen.

Bildungstheoretisch trösten sich Lehrende mit der Einwegstraße Frontalunterricht (= allein vom Lehrenden zum Lernenden) mit dem Hinweis, dass im Anschluss ja eine Eigenständigkeit des Lerners kommen kann. Allerdings bleibt gerade dies dann oft vergessen und wird nicht hinreichend didaktisch gesichert.

Die konstruktivistische Didaktik lehnt frontale Unterrichtsphasen nicht durchweg ab. Aber sie versucht, die frontalen Phasen von ihrer Lernerwirksamkeit her abzuschätzen. Lehrende müssen über frontale Phasen z.B. wissen:

- Die Motivation der Schüler/innen ist eher als gering einzuschätzen und von den drei Grundbedürfnissen Autonomie, Selbstwirksamkeit und soziale Nähe sind zumindest die ersten zwei stark eingeschränkt.
- Für ein gutes Gelingen ist es daher notwendig, das Interesse der Lerner an der Sache und der Didaktisierung zu wecken. Dies kann erreicht werden durch eine soziale Nähe des Lehrers/der Lehrerin zu seinen Lernern, durch das Gefühl des Zutrauens in den Lernerfolg der Klasse. Das heißt, der Lehrer/die Lehrerin kann hier folgendes leisten: er/sie kann Grundwissen allen Lernern vermitteln und Interesse wecken durch ein Referat oder Problematisieren des Themas.
- Durch das frontale Setting hat er/sie alle im Blick, was ihm/ihr erleichtern kann, alle konzentriert auf ein Problem hin zu orientieren oder in ein Thema einzuführen (was allerdings eine überzeugende Präsentationsqualität voraussetzt).
- Außerdem kann der Lehrer/die Lehrerin durch ihr frontales Setting ein Modell für erfolgreiches und angemessenes Handeln abgeben. Darüber hinaus zeigt er/sie methodische Kompetenzen des eigenen Lernens und Arbeitens auf. Durch gut strukturierten Unterricht zeigt er/sie den Schülern/innen, wie man ein Problem angehen und lösen kann. Das Erlernen dieser Kompetenzen weist weit über den Schulalltag hinaus, denn die Schule ist irgendwann zu Ende, das Anwenden von Arbeitsmethoden nie.
- Zudem ist die frontale Methode bei Präsentationen von Lernern geeignet, sie selbst in die Position von Lehrenden zu versetzen und dabei Kompetenzen zu erwerben.

Frontale Methoden sollten aber immer kritisch begründet werden. Wenn ich sie einsetze, so muss ich mir der Grenzen des Einsatzes bewusst sein. Will ich allen Lernenden z.B. gemeinsam einen bestimmten, abgegrenzten, klar strukturierten Wissensbereich präzise vermitteln, Zusammenhänge von einzelnen Inhalten aufzeigen oder Zusatzinformationen zur Gruppenarbeit geben, dann könnte ich dies sinnvoll durch einen Lehrervortrag frontalunterrichtlich gestalten. Aber ich muss auch wissen, dass ich dadurch bereits bestimmte Zeichen setze und dem Lernen einen Hintersinn verleihe (= seht, jetzt sage ich euch, wo es langgeht).

Meist gehen frontale Phasen vom reinen Lehrervortrag oder einer Präsentation in eher gesprächsorientierte Phasen über, die aber dennoch frontal ausgelegt sind. Für das „vom Lehrer gesteuerte Unterrichtsgespräch“ gibt es zahlreiche verwandte Begriffe wie fragend-entwickelndes Verfahren, erarbeitender Unterricht, Frage-Unterricht, Lehrgespräch, entwickelnder Frageunterricht u.v.m., denen z.B. folgende Strukturmerkmale gemeinsam sind:

- die Lehrkraft lenkt die Interaktion direkt,
- Lehrerfragen und Schülerantworten können sich abwechseln,
- die Lehreraktivitäten zeigen ein breites Spektrum, das von offenen Impulsen über eine Fülle unterschiedlicher Fragearten bis zu sehr engen suggestiven Fragen mit Ein-Wort oder Ein-Satz-Antwortmöglichkeiten reicht,
- Interaktionen zwischen den Schülern werden immer dann zugelassen, wenn sie dem Unterrichtsziel der Lehrkraft dienen,
- insgesamt geht es darum, die Denkschritte der Lehrkraft nachzuvollziehen.

Wann aber sind frontale Phasen sinnvoll? Dies ist eine kritische Frage an jeden Lehrenden und jede Lerngruppe. Selbst diejenigen, die frontale Phasen total ablehnen, werden wir gelegentlich doch dabei ertappen können, dass auch sie etwas frontal abhandeln. Uns geht es darum, dass dies reflektiert und nicht bloß zufällig geschieht. Also wollen wir fordern:

- Frontale Phasen können immer bei Informationsvermittlungen begrenzt eingesetzt werden, wenn man mit der Lerngruppe erörtert, warum man jetzt so vorgeht.
- Einführungen, Zusammenfassungen, Vertiefungen und Weiterführungen von Inhalten werden oft in frontalen Phasen realisiert. Dies sollte aber nicht nur der Lehrende vornehmen, sondern auch Lerner zum Zuge kommen lassen.
- Frontale Phasen kann es z.B. geben, wenn die Lehrkraft während der lerneraktiven Phasen der Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit oder bei handlungsorientierten Methoden einen Abschnitt einbauen muss, in dem der ganzen Lerngruppe fehlende Sachkenntnisse vermittelt werden sollen. Oder wenn Lösungswege rechtzeitig problematisiert werden sollen. Auch wenn es sich um eine Aufgabe handelt, bei der die Lerner auf sich allein gestellt überfordert wären.
- Gesprächskultur entwickeln: Darüber hinaus können die Lerner in frontalen Phasen eine lebendige Interaktion mit der Lehrperson erfahren. Ihre Mimik, Gestik, Bewegung im Raum und die sprachlichen Gestaltungsmöglichkeiten können den Kontakt lebendig machen und sogar das emotionale Engagement kann für eine bestimmte (meist kurze) Dauer hoch motivierend sein. In diesem Zusammenhang ist allerdings die „Vorbild-Funktion“ des Lehrers/der Lehrerin wichtig. Hier ist es entscheidend, dass frontale Phasen stets die Möglichkeit von Zwischenfragen oder kurzen Dialogen einschließen müssen. Langfristig gesehen kann auch im Frontalunterricht eine Gesprächskultur aufgebaut werden: zuhören, ausreden lassen, aufeinander Bezug nehmen, sachlich bleiben, argumentieren lernen. Durch die

Anleitung des Gespräches kann die Lehrperson diese Regeln etablieren und immer wieder auf die Qualität des Gespräches achten. Allerdings gibt es um so weniger Gespräch je länger die frontale Phase dauert!

- Auch in frontalen Phasen wird die Kontaktfähigkeit, Beziehungsfähigkeit, ein gerechtes Verhalten und ein angemessener Umgang mit Störungen und Konflikten zwischen Lehrenden und Lernenden wesentlich. Nur vor dem Hintergrund einer Beziehungsdidaktik, d.h. eines offenen kommunikativen Verhaltens der Lehrkraft und einer wertschätzenden Haltung mit dem Anspruch, alle Lerner zu fördern, werden frontale Phasen als bereichernd für das Lernklima und Lernen insgesamt gesehen werden können.
- In frontalen Phasen können Lerner erfahren, dass über Sprache wichtige Informationen, aber auch zwischenmenschliche Belange vermittelt und geklärt werden können. Durch die aktive Teilnahme am Unterrichtsgespräch können sie sich sprachlich darin üben, ihr Wissen, ihre Fragen und zwischenmenschlichen Konflikte auf verbaler Weise auszudrücken. Hierbei hat die Lehrperson im sprachlichen Bereich einen großen Einfluss durch die Gestaltung des Unterrichts. Die Lerner können und sollen in einem wertschätzenden und ermutigenden Klima ihre sprachlichen Kompetenzen an denen des Lehrers/der Lehrerin messen und sich an einem gemeinsamen Dialog orientieren. Dabei entstehen wichtige Kompetenzen für das soziale Miteinander in Schule, Beruf und Privatleben. Dies bedeutet jedoch ganz klar, dass frontale Phasen immer mit Gesprachphasen verbunden sein müssen! Dafür ist hinreichend Zeit einzuplanen.
- Frontale Phasen ermöglichen oft direkte Rückkopplungen mit einzelnen Lernern. Sie sollten auf die Nutzung der Potenziale der ganzen Klasse zielen, was aber mit dieser Methode nur sehr schwer zu erreichen ist. Hierbei lassen sich teilweise auch dramaturgische Effekte einsetzen. Allerdings ist darauf zu achten, dass dies nie zu einer bloßen Show verkommt. Insbesondere muss die Austauschbarkeit der Lehrkraft vorne erhalten bleiben (= Lerner als Didaktiker einsetzen).
- Frontale Phasen sollten keine Monokulturen bevorzugen, sondern den Pluralismus in einer Lerngruppe fördern. Dewey fordert für die Demokratie im Kleinen eine Gruppe, die als Gemeinsamkeit eine zunehmende Unterschiedlichkeit in der Gruppe ermöglicht. Dies sollte insbesondere bei frontalen Lehrformen beachtet bleiben. Eine erlebte Pluralität mit Konsens und Dissens, wobei als Wir-Gefühl die Ermöglichung einer gegeneinander kritischen Auseinandersetzung über Themen und Probleme entsteht, dies stellt ein orientierendes Ideal dar, das auch in der frontalen Phase und gerade in ihr gilt. Nicht nur die Lehrperson, sondern alle Lerner, die vorne Prozesse gestalten, geben einen „Orientierungsrahmen“ ab, um das frontale Setting immer wieder zu ffnen und aus einer autoritären Unterwürfigkeit zu befreien.
- Frontale Phasen neigen dazu, dass das soziale Klima einseitig auf die agierende Person nach vorne verschoben wird, dass es zu einer Vernachlässigung der individuellen Lernerbedrfnisse kommt, dass autoritative Bindungenverstarkt werden, dass einfache Formen rezeptiven Lernens verstärkt werden, dass zu viel Stoff in zu kurzer Zeit eingepaukt wird, dass die Methoden- und Sozialkompetenz der Lerner vernachlässigt wird. Diesen Punkten kann nur dann hinreichend entgegen gewirkt werden, wenn die frontale Phase zeitlich begrenzt wird. Es muss immer wieder evaluiert werden, welche Aufmerksamkeit die Lerner aufbringen können. Zudem müssen andere Methoden umfassend nach der frontalen Phase eingesetzt werden, die stärker handlungsorientierend wirken. Hier reicht es nicht aus, bloß kurze Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit einzusetzen, sondern hier ist eine Methodenkompetenz zu

entwickeln, die vor allem auf die großen handlungsorientierenden Methoden des Methodenpools zurückgreift. Wichtig ist dabei, dass die Balance zwischen den einzelnen Methoden innerhalb der didaktischen Intentionen und institutionellen Rahmenbedingungen gehalten wird. Wenn die Balance kippt, landen wir bei einem überwiegend lehrergesteuerten Unterricht (wie es heute noch in vielen deutschen Schulen die Regel ist), bei einer lehrerzentrierten Kommandostruktur und beim „Beibringen“ im Sinne des Nürnberger Trichters. Bekommt die Einzelarbeit dann als Ausgleich zur Frontalkultur zu viel Gewicht, haben wir eine Individualinstruktion und fallen letztlich in das traditionelle Modell des Hauslehrers zurück. Dies ist angesichts heutiger Lebenserfordernisse rückschrittlich. Wird die Partner- oder Gruppenarbeit nicht umfassend in eine sinnvolle und auf die Lerngruppe abgestimmte Gesamtstruktur der handlungsorientierten Methoden eingebunden, dann zerfällt der Unterricht leicht in für die Lerner nicht hinreichend überschaubare, in unkoordiniert erscheinende und wenig aufeinander bezogene Teile, die nicht angemessen zusammengedacht werden können. Deshalb müssen sich Lehrende immer ein Gesamtkonzept aus frontalen und lernerorientierten Phasen überlegen und die Wirkung ihres Konzeptes in ihren Lernergruppen auch in seiner Wirksamkeit evaluieren!

- Frontale Phasen sollten nie aus bloßer Bequemlichkeit der Lehrenden (weniger Vorbereitung und bloße Routine sowie disziplinarisch günstiger) noch der Lernenden (passives Ausruhen) eingesetzt werden.
- Frontale Phasen sind bei Präsentationen von Lernern oft unvermeidlich. Es ist für sie eine relativ einfache Form, ihre Ergebnisse anderen zu präsentieren. Dabei können sie eigene Kenntnisse zu einem erarbeitenden Thema beitragen, gemeinsame Erfahrungen klären, Lösungswege ausprobieren, argumentierende Auseinandersetzungen führen oder kritisch-analysierende Stellungnahmen lernen. Dies dann in eine didaktisch aufbereitete Präsentation oder die Präsentation eines Portfolios zu bringen, ist eine wesentliche Qualifikation, die heute außerhalb des Kontextes Schule grundsätzlich verlangt wird. In der beruflichen Praxis, in der lebenslanges Lernen gefordert ist, wird es dazu kommen, dass man an betrieblichen Weiterbildungen teilnehmen muss oder in diversen anderen Zusammenhängen Meetings erlebt mit vielen Vorträgen. Da ist es wichtig, einen Vortrag für sich effektiv sowohl als Ersteller wie als Nutzer handhaben zu können. Im Erstellen wie im Zuhören geschult zu sein und zu wissen, worauf es dabei ankommt, dies sind wichtige Kompetenzen, die hier gefordert sind: z.B. die Informationen rauszufiltern, die für den eigenen Arbeitsprozess wichtig sind; den Kern des Vortrages zu erkennen; eine didaktische Gestaltung zu planen und durchzuführen; gezieltes Feedback zu Vorträgen geben zu können.

Für die Schule kann der Frontalunterricht nur begrenzt effektiv sein. Diese Effektivität ist an einen zeitlichen, inhaltlichen und arbeitsökonomischen Rahmen gebunden, denn handlungsorientierte und lerner effektive Methoden brauchen einfach mehr Zeit als die herkömmliche Schule oft gewähren will. In Deutschland gibt es hier zudem das Problem völlig überfüllter und damit auch unrealistischer Lehrpläne, die den Unterricht zu sehr in die Frontalmethode treiben. Wenn der Stoff nicht mehr handlungsorientiert zu schaffen ist, dann verfallen Lehrende oft im Druck des Systems in frontale Muster und alle Beteiligten wundern sich am Ende, warum die deutsche Schule in internationalen Schulleistungstests schlecht abschneidet. Insbesondere die fachwissenschaftliche Dominanz im Lehrerstudium tut hier ein Übriges, die Situation nicht grundlegend zu verbessern, da alle Fächer sich selbst als außerordentlich wichtig in ihren immer umfassender werdenden Grundlagen sehen. Erfolgreiche Länder in internationalen Schulleistungstests unterrichten weniger Stoff, aber diesen lerner gerechter. Sie

folgen, wie etwa die Finnen, schon länger den hier vertretenen Einsichten einer konstruktivistischen Didaktik.

4. Darstellung der Methode

Grundsätzlich sollten frontale Unterrichtsphasen immer gemischt mit stärker gesprächs-offenen und handlungsorientierten Phasen kombiniert werden. Dazu müssen Lehrende nicht nur klare Zielvorstellungen, sondern auch ein effektives Zeitmanagement entwickeln. Dies ist wichtig, weil Lehrende gerade in frontalen Phasen als Akteure gerne die Zeit vergessen und die eigentlich bloß als Phase gedachte Methode zur Dauermethode wird.

Vor dem Unterricht sollten Lehrende kritisch prüfen, ob und inwieweit frontale Phasen überhaupt benötigt werden. Sie müssen hierbei beachten, dass es einen Zusammenhang von Lerndimensionen (z.B. im Sinne der multiplen Intelligenzen nach Gardner) und Eindringtiefe durch die gewählte Lehr- und Lernmethode gibt.

Wir wollen dies kurz durch einen Bezug von Lerndimension und Methodenauswahl im Blick auf frontale und andere Methoden nach der Theorie Gardners (vgl. einführend z.B. <http://www.infed.org/thinkers/gardner.htm>) erläutern:

Multiple Intelligenz	z.B. geeignet für	Bedeutung für die frontale Methode
Sprachliche Intelligenz (wichtig sind gesprochene und geschriebene Sprache, Fremdsprachen, Sprachnutzung, um Ziele zu erreichen, Sprache als Mittel für verschiedene Zwecke)	Berufe oder Interessen, für die das Reden und Argumentieren wichtig ist, z.B. in Verwaltungen, Marketing, auch Rechtsanwälte oder mit Recht befasste Menschen, Schriftsteller, Poeten	Frontale Methoden können als Teilaspekt im Sinne eines Vorbilds und einer Bühne wichtig sein. Aber allein durch überwiegendes Zuhören werden nicht hinreichend eigene sprachliche Kompetenzen entwickelt. Wesentlich für diese Gruppe ist die Möglichkeit, sich immer wieder selbst sprachlich darstellen zu können.
Logisch-mathematische Intelligenz (wichtig sind logische Analysen, mathematische Operationen, wissenschaftliche Untersuchungsstrategien)	Berufe oder Interessen, in denen das Erkennen von Mustern, deduktive Analysestrategien und logisches Denken besonders wichtig sind, z.B. in der Technik, den Naturwissenschaften, aber auch bei Versicherungen, Banken, Computern usw.	Frontale Methoden können deduktive Analysen in kurzer Zeit und prägnant darstellen, sie können helfen, solche Strategien schnell zu erfassen und einen Überblick zu gewinnen. Aber allein durch Zuhören werden logisch-mathematische Kompetenzen nicht hinreichend gefördert. Hier müssen Problemstellungen aktiv mit logischen und mathematischen Operationen gelöst werden.
Musikalische Intelligenz (Zuneigung zu, Durchführung von und Komposition von musikalischen Mustern)	Berufe oder Interessen, in denen das Erkennen und/oder Gestalten von musikalischen Tönen, Rhythmen, Formen usw. wichtig ist, z.B. Musiker (steht in starker Parallele zur Sprache)	Musik wird zwar frontal präsentiert, ist aber für denjenigen der Musik spielt, nicht durch frontale Methoden anzueignen. Aber derjenige, der Musik hört, erfährt sie meist in einem frontalen Setting. Sinn einer aktiven Auseinandersetzung mit Musik wird es sein, alle Hörer in die Erfahrung des Musizierens zu bringen.

Körperlich-kinetische Intelligenz (Einsatz des ganzen Körpers oder mit Teilen des Körpers zur Lösung von Problemen)	Berufe oder Interessen, in denen Bewegungen und mentale Stärken der Körperkontrolle eine wichtige Rolle spielen, z.B. Handwerk, Sportler, Militär (mentale und physische Stärken hängen hier zusammen)	Frontale Methoden sind für diese Lerndimension besonders belastend, da sie zur körperlichen Ruhe und Bewegungslosigkeit verpflichten.
Räumliche Intelligenz (Potenzial um räumliche Weite und Tiefe zu erkennen und zu nutzen)	Berufe und Interessen, in denen räumliches Sehen und Handeln eine besondere Rolle spielen, z.B. Kunst, Architektur	Frontale Methoden reichen in der Regel nicht hin, um räumliche Erfahrungen zu machen und zu nutzen. Hier sind experimentelle, ausprobierende und auf Handeln bezogene Methoden wesentlich.
Interpersonale Intelligenz (Verständnis für die Intentionen, Motivationen und Bedürfnisse anderer Menschen und Fähigkeit mit anderen zusammenzuarbeiten)	Berufe und Interessen, in denen eine gemeinsame Kommunikation von entscheidender Bedeutung ist, z.B. erzieherische, soziale Berufe, Verkauf, Politik und Beratung, auch Religion	Frontale Methoden setzen eine interpersonale Intelligenz in dem Sinne voraus, dass die Lerner eine kommunikative Einbahnstraßensituation akzeptieren. Für die aktive Entwicklung kommunikativer Kompetenz ist die frontale Phase wenig geeignet.
Intrapersonale Intelligenz (Fähigkeit der Selbstbeobachtung und Selbstanalyse auch im Blick auf Motivation, Gefühle und Ängste)	Berufe und Interessen, in denen es auf hohe selbstanalytische Fähigkeiten ankommt, z.B. Meditation (wichtig in Kombination mit interpersonaler Intelligenz)	Bei frontalen Methoden ist vor allem für den Akteur die intrapersonale Perspektive wichtig. Als Akteur muss ich mich selbst beherrschen, mich auf meine Motivationen, Gefühle und Ängste beziehen können, aber hinreichend gefordert bin ich hier nur dann, wenn ich zum Akteur werde. (Lehrende, die diese Kompetenz nicht haben, werden durch frontale Methoden daher auch besonders gestresst).

Für Gardner ist es wichtig, die sieben Intelligenzen nicht als isoliert anzusehen. Menschen haben nie nur eine Intelligenz, sondern individuell sehr unterschiedlich jeweils ein bestimmtes *Setting* in der Kombination dieser verschiedenen Potenziale, Perspektiven oder Fähigkeiten. Zudem sind diese auch erlernbar. Beim Lernen jedoch müssen wir darauf achten, nicht zu einseitig bestimmte Potenziale zu fördern, Perspektiven zu verengen oder Fähigkeiten unterzubewerten. Dies jedoch geschieht sehr schnell aus z.B. ökonomischen Gründen (Nachfrage bestimmter Arbeitskräfte), aus einer Bevorzugung bestimmter Berufe (Statuserwartungen), aus einer Tradierung bestimmter Lehrformen (Nachfrage bestimmter Lerntypen). Lehrende müssen sich daher allen Formen zuwenden und für alle auch methodische Überlegungen treffen. Dies verbietet dann die Bevorzugung von Methoden, die einseitig bestimmte Dimensionen ansprechen und diese ggf. auch noch verengen. Und genau dies macht den Frontalunterricht so problematisch.

Wer Interesse an den multiplen Intelligenzen hat, der kann hier einen Selbsttest durchführen, um eigene Stärken herauszufinden: <http://literacyworks.org/mi/intro/>

Die sieben Intelligenzen von Gardner sind ein Konstrukt, das sich stark auf den Kulturkreis heutiger Industriegesellschaften bezieht. So verwundert es nicht, dass es Versuche gibt, noch weitere Intelligenzen zu konstruieren. Auch kann man einige Kritikpunkte im Blick auf die Herleitung, die Klarheit der Unterscheidung und die empirische Relevanz einwenden. Gardner selbst hatte versucht, die sieben Formen aus einem umfassenden Studium von Arbeiten zu den Variationen menschlicher Intelligenz abzuleiten. Sein Interesse war es vor

allem zu zeigen, dass es für die Vielfalt intelligenten Verhaltens auch keine Einfalt in der Erziehung geben kann. Wir brauchen multimodale Zugänge und Wege, um unsere Interessen und Veranlagungen zu fördern. Vor allem dürfen wir nicht ausschließlich auf die ersten beiden setzen, wie es die heutige Schule favorisiert. Und damit müssen wir eben gerade die frontalen Phasen als sehr beschränkte Zugänge sehen, um unsere Intelligenz zu fördern, denn sie schafft nur einen sehr engen Zugang zu bestimmten Formen. In dieser Hinsicht hat die Arbeit Gardners im englischen Sprachraum als ein wichtiges Vorbild gedient, neueren, handlungsorientierten Methoden zu einem stärkeren Durchbruch zu verhelfen.

Zwei Konsequenzen für die Unterrichtsmethoden erscheinen als wesentlich, wenn wir Gardners Ausgangspunkt akzeptieren:

1. Alle Lerner können ihr Intelligenzpotenzial erweitern, indem sie die anderen (verborgenen, verdeckten, nicht geförderten) Seiten von Intelligenz in sich entwickeln lernen. Dazu muss ihnen das jeweilige Lernsystem aber umfassende auch unterrichtsmethodische Hilfen anbieten. Ein überwiegendes System des Frontalunterrichts ist hier abzulehnen.
2. Lerner mit unterschiedlichen Bevorzugungen müssen die Chance haben, ihr eigenes Lernpotenzial entfalten zu können. Dies bedeutet, dass Schulen nicht länger nur einseitig bestimmte Lerndimensionen oder bestimmte Unterrichtsmethoden bevorzugen dürfen.

Nach dieser Einleitung ist klar, dass wir in der konstruktivistischen Didaktik frontale Phasen des Unterrichts zwar akzeptieren können und wollen, aber die Methode eines durchgehenden Frontalunterrichts ablehnen. Dies deckt sich teilweise mit Gudjons Forderungen nach einem integrierten Frontalunterricht, aber im Gegensatz zu Gudjons kommt bei uns den anderen im Methodenpool dargestellten Methoden eine sehr viel größere und bestimmendere Rolle zu. Insoweit sind die Darlegungen zur Darstellung der frontalen Methode, die jetzt folgt, immer kritisch auf den eingeschränkten zeitlichen Einsatz bezogen, die den frontalen Phasen in notwendiger Kombination mit anderen Methoden zukommt. Nur eine Kombination mit Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit ist unzureichend.

Wählt man den Frontalunterricht als Methode, so können nach Jürgen Wiechmann (mit Ergänzungen von H. Gudjons) vier zentrale Arbeitsphasen als eine Art klassisches Vorgehen unterschieden werden:

1. Darbietung des Themas durch problemorientiertes oder informierendes Darbieten/Anschauung
2. konstruktives Durcharbeiten /Klassengespräch
3. übendes Wiederholen
4. problemorientierte Anwendung (entdeckendes Lernen, verschiedene Gesprächsformen, Interaktionsübungen)

Zwar ist nicht zu bestreiten, dass der Frontalunterricht sinnvoll nach diesen Schritten durchgeführt werden kann, aber es ist zu kritisieren, dass nach dieser Aufzählung die Schritte als ein kontinuierlich ablaufendes Schema erscheinen. Das Problem liegt darin, dass aus einer frontalen Phase, die mit anderen Methoden kombiniert werden kann, hier ein Frontalunterricht als System abgeleitet wird. Dies schießt weit über das Ziel hinaus, das eine konstruktivistische Didaktik mit frontalen Phasen verbindet. Für die konstruktivistische Didaktik ist zunächst nur die erste Stufe zwingend als frontal anzusehen. Schon in dieser

Stufe sollte in der Regel der zweite Schritt mit integriert sein. Der dritte und vierte Schritt aber sind nur Möglichkeiten, denn an dieser Stelle könnten auch andere handlungsorientierte Methoden eingesetzt werden. Zudem übersieht das Schema, dass frontale Phasen ihrerseits stets in anderen Unterrichtsmethoden wichtig sein können. So können alle handlungsorientierten Methoden aus dem Methodenpool immer wieder in Zwischenschritten, in Stopps, in Zusammenfassungen oder Präsentation frontale Phasen benötigen.

Deshalb gehen wir auf diese drei Aspekte kurz näher ein:

4.1. Darbietung und Präsentation von Inhalten

Nach Gudjons wird der erste Schritt des Frontalunterrichts als kooperative Unterrichtsplanung bezeichnet. Dies meint ein Vorgespräch mit der Klasse, in der die Anforderungen der folgenden Unterrichtssequenz besprochen, ausgehandelt und gemeinsam beschlossen werden. Hier werden z.B. verbindliche Zwischenschritte, Beratungstermine und Fixpunkte zum gegenseitigen Zwischenresümee festgelegt. Die Kriterien für die Leistungsbewertungen werden transparent gemacht, so dass die Lerner nachvollziehen können, auf welche Dinge es bei der Arbeit besonders ankommt. Der Grundgedanke hinter dieser Vorgehensweise ist, dass durch die gemeinsame Planung des Unterrichtsthemas die Motivation und das Interesse geweckt und der Unterricht somit zum gemeinsamen Anliegen von Lehrer und Lernern werden kann. Des weiteren fühlen sich Lerner mitverantwortlich für den Verlauf des Unterrichts und somit erfahren sie viel über die Organisation von Lernprozessen. Zur Motivation empfiehlt Gudjons darüber hinaus verschiedene Methoden des Einstiegs.

In der konstruktivistischen Didaktik wird stärker als bei Gudjons der partizipatorische Charakter betont. Hierzu ist die kooperative Unterrichtsplanung ein Einstieg. Aber es ist auch kritisch darauf zu achten, dass die Lerner gefordert und gefördert werden, frontale Phasen zu übernehmen. Zudem ist gemeinsam eine Evaluation für den Gesamtprozess zu vereinbaren. Grundsätzlich ist zu vermeiden, dass in dieser Unterrichtsplanung der Eindruck entsteht, eine kooperative Unterrichtsplanung könne sinnvoll um das Konzept eines Frontalunterrichts herum entstehen. Für die konstruktivistische Didaktik sollte der Frontalunterricht nie das Herz oder Kernstück des didaktischen Arbeitens sein, sondern frontale Phasen sind stets nur ein Teilaspekt der methodischen Arbeit. Insoweit kommt es bei der Partizipation in der Unterrichtsplanung mit den Lernern darauf an, eine breite Methodenlandschaft vor Augen zu haben und diese methodisch im Lehr- und Lernprozess mit den Lernern zu reflektieren (vgl. dazu Reich: Konstruktivistische Didaktik: Methodenlandschaft).

Die Darbietungen oder Präsentationen in der frontalen Phase bedürfen einer besonderen Beachtung der Motivation der Lerner. Nach Deweys mittlerweile klassischer lerntheoretischer Vorstellung, die wir in der Unterrichtspraxis immer wieder als sinnvoll erfahren können, ist ein gelungener Einstieg immer eine emotionale und kognitive Reaktion auf ein Problem. Eine problematische Situation, d.h. ein Problem, dessen Sinn wir verstehen wollen, das uns zu Lösungen reizt, das unsere Aufmerksamkeit, aber auch unseren Widerspruch erregt, ist ein gelungener Einstieg in ein Thema. Hier kann man eher informierende oder problemorientierte Darbietungen und Präsentationen unterscheiden:

- Informierende Darbietungen/Präsentationen: hier dominiert eine meist sachlich gehaltene Darstellung wesentlicher Informationen (Fakten, Texte, Interpretationen)

usw.), die meist versucht, einen erreichten Informationsstand mehr oder weniger umfassend zu präsentieren.

- Problemorientierte Darbietungen/Präsentationen: hier wird der inhaltliche Fokus auf ein bestimmtes Problem oder einen Sinn hin entwickelt, so dass aus der Fülle des Materials bestimmte Aspekte hervortreten und im Kontext einer möglichen oder offenen Lösung erörtert werden können.

In der frontalen Phase sind problemorientierte Darbietungen/Präsentationen immer den bloß informierenden gegenüber zu bevorzugen. Sie erleichtern das Mitdenken, indem sie hinreichend Begleitinformationen über Sinn, Verwendbarkeit oder Lösungsnotwendigkeiten liefern. Zudem ist der Anspruch ein eine Wiedergabe von neutraler Information ohnehin kaum haltbar, das auch jede Informationsdarstellung immer Auswahl ist und meist nur die problemorientierenden Gesichtspunkte dieser Auswahl verschweigt.

Referate sind eine der klassischen Formen von Darbietungen. Dabei können gerade Referate im Unterricht zeigen, dass eine strikte zeitliche Begrenzung der frontalen Phase notwendig ist. In der Regel sollten Referate hier nicht länger als 10-20 Minuten sein, denn die Aufmerksamkeit bei rezeptiven Lehrverfahren sinkt schon nach 5 Minuten deutlich. Die Theorie über Referate zeigt, was wir schon über die frontale Phase erörtert haben. Auch der Aufbau von Referaten sollte die Begrenzungen der frontalen Phase respektieren. Nach Ausubel gibt es hier z.B. das „Regel-Beispiel-Regel-Konzept“: Zunächst wird das neue Thema in knapper Form – in etwa 2-3 Minuten – erläutert. Anschließend wird diese grundlegende Erklärung mit einigen Beispielen illustriert. Den Abschluss des Vortrages bildet eine Zusammenfassung in Form der zweiten Regel; dies ist besonders schwierig, denn es soll sich nicht um eine Wiederholung der ersten Regel handeln, sondern vielmehr um eine Verdichtung des Themas, die die Erweiterungen der Ausgangsinformation durch die illustrierenden Beispiele mit aufgreift. Mit solchen kognitiven Hilfskonstruktionen versucht man, die Nachvollziehbarkeit von Referaten zu sichern. Hinzu kommt dann auch noch die Aufforderung, die Referate mit geeigneten Medien zu veranschaulichen oder zu illustrieren, um die Aufmerksamkeit zu sichern.

Auch das Erzählen kann in frontaler Form erfolgen. Gudjons merkt an, dass das „Erzählen“ in den Schulen sehr vernachlässigt wird. Besonders Finkel betont, dass die Darbietung von Inhalten auch in Form einer lebhaft erzählten Geschichte gestaltet werden kann.

Das Gespräch muss immer mit frontalen Phasen verknüpft sein. So mag es zwar Gespräche ohne vorhergehende oder nachgehende frontale Phasen geben, aber frontale Phasen sollten immer eine Gesprächsmöglichkeit eröffnen.

Wichtig bei allen Formen der Darbietung/Präsentation ist es,

- dass der frontalen Phase eine klare Gliederung zugrunde liegt,
- dass in einfacher und verständlicher (den Teilnehmern angepasster) Sprache gesprochen wird,
- dass auch Wiederholungsschleifen eingebaut werden, um an grundlegende Problemstellungen und Lösungsstrategien zu erinnern,
- dass Rückkopplungs- und interaktionelle Sequenzen eingebaut werden, damit die Lerner sich aktiv beteiligen können,
- dass hinreichend Medien eingesetzt werden, um Kernaussagen zu unterstreichen und Veranschaulichungen zu erreichen.

Bei problemorientierenden Darbietungen/Präsentationen sind vor allem zwei Dinge für den Erfolg entscheidend: Erstens muss das Problem für die Lerner wirklich relevant sein und zweitens muss der Lehrer den Lernern soviel Hilfe wie nötig zukommen lassen. Dabei ist es wichtig, dass die Lehrkraft sich offen auf die Lösungssuche der Lerner einlassen kann und sich selbst zurücknimmt, so dass er den Prozess unterstützend begleitet und nicht dominierend lenkt. Hier kann es wichtig sein, an vereinbarte Ziele und Wege zu erinnern und durch positives, konstruktives Feedback die Arbeit anzuregen. Zum anderen ist es Aufgabe des Lehrers/der Lehrerin dort über inhaltliche Schwierigkeiten hinwegzuhelfen, wo das Erleben der Selbstwirksamkeit der Lerngruppe gefährdet ist.

Methodisch ist es während der Darbietung/Präsentation möglich, den Problemlösungsprozess durch lenkende Fragen zu steuern. Günstig sind aber vor allem offene Impulse, die eigenständige Beiträge der Lerngruppe herausfordern. Während der frontalen Phase unterstützen Feststellungen, Zusammenfassungen, Visualisierungen, Hinweise und Aufforderungen die Darbietungen/Präsentationen. Besonders effektiv sind dabei, so zeigt die Unterrichtsforschung, nondirektive Impulse, denn sie zielen auf die Entwicklung des Problemlöseprozesses und nicht auf eine erwartete richtige Antwort.

Zur Unterstützung des Problemlöseprozesses gehört unbedingt die Beteiligung der Lerner. Dabei ist es wichtig, möglichst viele Lerner aktiv am Unterrichtsgeschehen zu beteiligen. Wenn dies mit der Zeitplanung kollidiert, dann sollte dies offen mit der Lerngruppe besprochen werden. Bei der Beteiligung sollten stille Lerner nicht mit Keulenfragen in den Prozess einbezogen werden. Hier sind beziehungsorientiertere und kommunikativ angemessene Verfahren zu wählen.

Beim gesamten Ablauf der Problemlösung muss die Lehrkraft das Zeitmanagement so betreiben, dass den Lernern genug Zeit zum Nachdenken bleibt und es ausreichend Zeit gibt, das Problem zu lösen und am Ende den Lösungsweg in der Gesamtschau noch einmal zu rekapitulieren.

Wenn wir mit Wiechmann und Gudjons auf den zweiten Schritt, das Unterrichtsgespräch mit frontaler Lenkung, schauen, dann wird zugegeben, dass die Motivation der Lerner hierbei eher als gering einzuschätzen ist. Deshalb kommt es für die Autoren darauf an, in der Darbietungsphase das Interesse und die Leistungsbereitschaft der Schüler zu wecken. Innerhalb des vom Lehrer gelenkten Unterrichtsgesprächs könnten im Anschluss an die Darbietung dann prinzipiell vier klassische Formen der Gesprächsführung zur Anwendung kommen:

- das Lehrgespräch (mit dialogischem Charakter bei starker Zurückhaltung des Lehrers, weiteren Impulsen zur Anregung der Antworten von Lernern, Zulassung von abweichenden Wegen, Möglichkeiten einer kritischen Position);
- der fragend-entwickelnde Unterricht (*idealtypisch* mit weniger Fragen und mehr Denkanstößen, einer gewissen Zurückhaltung der Lehrkraft, mehr Raum für Lerner und vertiefender Qualität der Fragen; *realistisch* in der Praxis sieht man dagegen oft eher eine enge Führung durch den Lehrer und oft Fragefehler durch bloß rhetorische, suggestive oder geschlossene Fragen);
- der katechetische Frageunterricht (bei dem „in lehrhafter Absicht“ einer Lehrerfrage eine Schülerantwort entspricht und ein eng eingegrenztes Thema direkt in kleinen Schritten vermittelt und angeeignet wird);
- das sokratische Gespräch (bei dem die Lerner durch geschicktes Fragen so geleitet werden, dass sie das zu Vermittelnde selbst finden, auch als hohe Kunst der Mäeutik

bezeichnet, die jedoch meist darauf hinausläuft die Fragen so eng zu halten, dass alle Antworten dadurch manipuliert werden).

Diese Kombination mit Gesprächs- und Fragetypen erscheint der konstruktivistischen Didaktik als unzureichend. Lehrgespräche sollte man dann, wenn an reziproke Kommunikation gedacht ist, in Diskussionen oder gemeinsame Gespräche umbenennen. Gerade hier ist es nach einer frontalen Phase notwendig, die einseitige Kommunikation und Macht von vorne aufzubrechen oder zumindest stark einzuschränken. Hierzu sind eigene kommunikative Regeln wichtig. So könnte z.B. die Lehrerin eine erste Frage stellen, und derjenige, der versucht, eine Antwort zu geben, stellt dann eine weitere Frage usw. Hier ist wieder die Beziehungsdidaktik und die kommunikative Haltung der Lehrkraft entscheidend. Sie muss aus sich heraus spüren, wann und wie es möglich und notwendig ist, das frontale Schema aufzubrechen und lernerorientiert zu arbeiten. Dies gilt auch für den [fragend-entwickelnden Unterricht](#). Katechetische und sokratische Formen hingegen sind eher ein Sonderfall, meist nur als Karikaturen einer misslingenden Kommunikation für Rollenspiele geeignet, die die darin liegende autoritäre Unterwürfigkeit entlarven.

4.2. Re/de/konstruktive Kombination von frontalen Phasen

In einer frontalen Phase haben sich Lerner mit einem neuen Thema bekannt gemacht. Umfassenderes Verständnis entsteht aber erst, wenn das dabei vermittelte Grundwissen in die vorhandenen kognitiven Strukturen der Lerner integriert und schließlich auf unterschiedliche Anwendungen übergreifend bezogen wird. Dies kann nur durch selbstständige und teambezogene Arbeit mittels anderer Lehr- und Lernmethoden geleistet werden.

Hier spielt die Grundidee der konstruktivistischen Didaktik eine große Rolle, die nämlich genau diesen Arbeitsschritt der Selbstkonstruktion der Lerner in den Mittelpunkt stellt.

Solche konstruktive Tätigkeit steht nach dem Ansatz der „Konstruktivistischen Didaktik“ vor drei möglichen Perspektiven:

- Konstruktion (= die Erfindung eigener Wirklichkeiten, die aber immer vor dem Hintergrund der Beschränkungen kultureller Kontexte zu sehen ist; lernpsychologisch gesehen aber muss alles Gelernte in ein eigenes Konstrukt verwandelt werden)
- Rekonstruktion (= die Entdeckung von Wirklichkeitskonstruktionen anderer, der als sinnvoll erlebte Nachvollzug von Wirklichkeitskonstruktionen)
- Dekonstruktion (= die Kritik an Wirklichkeitskonstruktionen, das Herausfinden von Auslassungen und Problemstellen)

Lehrende müssen beachten, was sie im Blick auf diese Perspektiven von einer frontalen Phase erwarten. Im traditionellen Frontalunterricht und selbst in dem schon erweiterten Konzept von Gudjons dominiert hier eine kurzschrittige und dabei auch oft kurzsichtige Erwartung:

- *Kurzschrittig/kurzsichtig*: die Aufforderung des Lehrers/der Lehrerin zur Reproduktion des Dargebotenen wird oft als ein erster Schritt einer (eher rekonstruktiven) Stoffvermittlung gesehen. Verständnis entsteht dabei vor allem, wenn durch Fragen das Gelernte in neuen Perspektiven betrachtet wird. Dabei soll es keine falschen Antworten geben, es gibt nur schlechte Fragen! Der Schwierigkeitsgrad der Fragen soll weder zu hoch noch zu niedrig sein. Betont wird auch, dass die Fragen in dieser

Phase kurzschrittig zu formulieren sind. Als Lehrkraft erhält man so vielfältige und vergleichsweise präzise Rückmeldungen zum Lernprozess der einzelnen Lerner und kann, so die Annahme, mit der jeweils folgenden Frage den Prozess der Vermittlung von themenbezogener Sachstruktur und personenbezogener Denkstruktur immer wieder präzise an den jeweils erreichten Arbeitsstand ausrichten. Umgekehrt erhalten die Lerner so ein hohes Maß an unmittelbarer Verstärkung. Darüber hinaus ermöglichen kurzschrittige Fragen die Berücksichtigung einer großen Zahl von Lerneraussagen und ermöglichen es der Lehrkraft, auf die unterschiedlichen Lernwege und Lerntypen besser einzugehen. Was die Befürworter des Frontalunterrichts aber leider übersehen, das ist die Kurzsichtigkeit, die ein solches Verfahren produziert: Es wird stark auf die Lehr- und Lernstrategien begrenzt, die die Lehrkraft versteht und erwartet; die Mehrperspektivität und Multimodalität der Lernzugänge wird stark begrenzt; das kurzschrittige Vorgehen verführt oft zu einer Kurzsichtigkeit des Lerners im Blick z.B. auf die Eigenständigkeit seines Denkens, die Begründung von Aussagen und die Anwendungsbreite der Aussagen.

- *Langschrittig/weitsichtig*: grundsätzlich sollten frontale Phasen eher in eine langschrittige und weitsichtige Perspektive überführt werden. Dies setzt voraus, dass durch einen Methodenwechsel die Nachteile des Frontalunterrichts überwunden werden. Hier reicht es nicht aus, wenn nur von der Lehrkraft erstellte Übungen und Anwendungen einsetzen, um die frontale Phase zu ergänzen. Zwar sind solche Übungen und Anwendungen hier ein erster und möglicher Einstieg, aber es müsste zuvor, wie John Dewey es schon forderte, zumindest eine Hypothesenbildung bei den Lernern einsetzen, die ihnen verständlich macht, welche Übungs- und Anwendungsstrategien als Lösungen überhaupt bereitstehen. Wenn dieser wichtige Schritt fehlt, wenn solche Strategien immer von der Lehrkraft vorgegeben werden, dann wird eine eher weitsichtige Perspektive verfehlt.

Inwieweit kurzschrittig/kurzichtig und langschrittig/weitsichtig vorgegangen wird, dies hängt allerdings von den Zielen ab, die im Unterricht verfolgt werden. Mitunter gibt es Themen, die auf eine gewisse Kurzsichtigkeit angelegt sind. Dies sind sehr begrenzte, stark konventionell geprägte, meist auf Regellernen oder einfache logische Operationen bezogene Inhalte, die entweder auswendig zu lernen sind oder die wenig Spielraum für Deutungen lassen. Diese geplante Kurzsichtigkeit ist nicht immer zu vermeiden, sollte aber dann mit den Lernern thematisiert werden (im positiven Sinne: Was gewinnen wir hierbei?).

Nun noch kurz einige Anmerkungen zu Übungen und Anwendungen:

Übungen: Etwas Gelerntes lässt sich in der Regel immer anwenden, damit auch üben. Was aber soll zuerst gemacht werden: anwenden oder üben? Hier ist zu bedenken, dass wir aus Einsicht in notwendige Übungen immer erst einmal Beispiele benötigen, die bereits Anwendungen sind. Diese Anwendungen (als Anwendungen erster Stufe = als direkte Lösungen für ein Problem) beziehen sich auf das Problem, das wir z.B. in einer frontalen Phase erfahren haben und für das wir eine Lösungsstrategie gemeinsam gefunden haben. Wir wissen von anderen Unterrichtsmethoden, dass solche Einführungen in Probleme und Lösungsansätze nicht notwendig mit einer frontalen Phase beginnen müssen. Hier gibt es viele andere (und meist effektivere) Verfahren. Aber wenn wir nun einmal in der Phase sind, etwas Gelerntes in erster Stufe anzuwenden, dann kommen wir an Übungen nicht vorbei. Im Frontalunterricht werden Übungen von der Lehrkraft vorgegeben. Idealtypisch wird für den Frontalunterricht dabei folgendes gefordert:

Das neu Gelernte soll vertieft werden, damit es später in unterschiedlichen Situationen angewandt werden kann. Dabei ist es der Lehrkraft wichtig, direkt mit dem Üben zu beginnen, um es gedächtniswirksam nahe an der Problemstellung auszurichten. Zu Beginn der Übungsphase ist es der Lehrkraft fast immer wichtig, die erworbenen Kompetenzen ohne jede Ablenkung von zusätzlichen Schwierigkeiten selbstständig durch die Lerner rekapitulieren zu lassen. Aber hier soll nicht noch einmal schematisch alles zusammengefasst werden, was bisher gesagt wurde, sondern in einer Übung auf ein Problem (das in seiner Grundanlage mit dem gelösten Problem aus dem Frontalunterricht unmittelbar in Verbindung steht) bezogen werden. So wird eine Lösung variiert und geübt. Erfolgreiches Üben in dieser Phase bedeutet, dass möglichst alle Lerner alle Übungsaufgaben auch lösen können. Wichtig bei der dann folgenden Aufgabenverteilung ist es für die Lehrkraft meistens, differenziert üben zu lassen. Das bedeutet, jedem Lerner die Aufgabe zuzuteilen, die dem individuellen Entwicklungsprozess möglichst optimal entspricht. Die beste Annäherung dafür stellt die Differenzierung der Übungsaufgaben nach einem unterschiedlichen Schwierigkeitsgrad dar. Dabei sollte das Differenzierungskriterium genannt werden, so dass eine Aufgabenwahl möglichst selbstständig durch die Lerner vorgenommen werden kann. Dadurch erhalten die Lerner eine gewisse Autonomie in ihrer Arbeit, was einen zentralen Faktor für ihre Motivation darstellen kann. Autonomie in der Aufgabenwahl erfordert allerdings eine Einschätzung der eigenen Kompetenz, und irren sich Lerner oft, so dass die Lehrkraft fordern und fördern muss.

Lehrende müssen sich in dieser Phase aber auch von dem Lernerfolg der Lerngruppe überzeugen und dies können sie tun, indem sie das richtige Üben kontrollieren. Kontrolle soll hier aber möglichst noch nicht zur Bewertung eingesetzt werden, sondern soll die individuelle Unterstützung fördern und zum Ausgleich einzelner Lernschwierigkeiten verhelfen. Übungsaufgaben, die Selbstkontrolle ermöglichen, sind hier besonders wirksam, weil sie bei einem richtigen Ergebnis die Bereitschaft zur Wiederholung des Erfolgs, ein zentraler Faktor erfolgreichen Übens, verstärken. Und bei falschen Ergebnissen kann der Lehrer frühzeitig und hinreichend individuell reagieren.

Das Üben und die Bestätigung richtiger Lösungen ist ein motivational positiver Rückkopplungsprozess, durch den das neu erworbene Verständnis konsolidiert wird. Gleichzeitig weisen die Effekte des Rückkopplungsprozesses über diese eng definierte Funktion hinaus und eröffnen die Kultivierung auf einer höheren Ebene: Nicht nur die Sache, sondern auch das Üben wird geübt; nicht nur der Lernfortschritt, sondern auch die Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernen wird im Sinne metakognitiver Kompetenzen geschult (vgl. [Metakognition](#)).

Allerdings müssen wir vorsichtig sein, um die dergestalt durchgeführten Übungen nach einer frontalen Phase nicht zu überschätzen. Aus der Lernforschung wissen wir, dass Übungen, die von Lehrkräften erstellt werden, nicht immer die Bedürfnis- und Entwicklungslage aller Lerner hinreichend treffen. Das Formulieren von Problemen, Fragen und Lösungswegen von den Lernern selbst hingegen schult das Erinnerungsvermögen und die Fähigkeit zur selbstständigen Arbeit der Lerner deutlich mehr. Insoweit ist im Sinne einer konstruktivistischen Didaktik zu überlegen, inwieweit die Übungsphase nicht auch nach einer frontalen Phase stärker Momente der Eigenständigkeit der Lerner und die Nutzung und Ausweitung von Methoden- und Sozialkompetenzen intendieren sollte. Dies ist bei anderen handlungsorientierten Methoden ja bereits meistens hinreichend eingebaut! Gute Erfahrungen hat man beispielsweise im konstruktivistisch orientierten Unterricht damit gemacht, die Lerner auf der Basis des erarbeiteten Problems und erster Lösungen eigene Aufgaben zur Übung konstruieren zu lassen (für ihre Mitschüler). Dies kann so weit reichen, dass sie sogar

für die von ihnen erstellten Aufgaben (je nach Lernstand können hierzu entsprechende Hilfsmaterialien bereitgestellt werden) die verantwortliche Lernkontrolle übernehmen.

Anwendungen: Die Verfügbarkeit des neu erworbenen Wissens ist noch sehr an den unterrichtlichen Kontext gebunden. Das didaktische Ziel dieser Arbeitsphase besteht nun darin, die Kompetenz aus diesem Kontext (einer Anwendung erster Ordnung) herauszulösen, was eine Grundvoraussetzung für einen Transfer auf z.B. praktische Situationen darstellt (= Anwendung zweiter Ordnung bzw. praktische und theoretische Verwendbarkeit von Problem und Lösung). Dies wird oft im Frontalunterricht völlig vergessen. Er trägt überhaupt die Tendenz, diese Phase zu vermeiden oder bloß idealtypisch zu propagieren. Um dieses Ziel erreichen zu können, muss die Aufgabenstruktur gegenüber der Übungsphase grundlegend geändert werden. Der Erfolg dieser Lernphase hängt davon ab, dass die Lerner das Problem als echtes Problem empfinden, was sie selbstständig lösen müssen. Die didaktische Herausforderung besteht zum größten Teil darin, pragmatisch bewältigbare Probleme zu finden und zu stellen, möglichst von den Lernern selbst finden und stellen zu lassen. Hierbei können allerdings bei stark anwendungsbezogenen Problemen dann auch die im Alltag, in der Technik, in der Wissenschaft bearbeiteten tatsächlichen Probleme herangezogen werden. Wie die Übungsphase stellt auch diese Anwendungsphase einen motivational positiven Rückkopplungsprozess dar: Die Lösung eines Problems stärkt das Bewusstsein von Selbstwirksamkeit und weckt die Bereitschaft, neue Probleme in Angriff zu nehmen, um sich neue Kontexte erschließen zu können. Eine erfolgreiche Anwendungsphase kann dann über sich selbst hinausweisen: sowohl sachbezogenes Interesse als auch metakognitive und soziale Kompetenzen können entwickelt werden.

Je mehr sich Unterricht und Schule auf eine künstlich abgegrenzte Lebenswelt beziehen, je weniger sie mit den Problemen in ihrer Umwelt pragmatisch zu tun haben, desto schwerer wird es, diesen Anwendungsbezug zu erreichen. Wenn Lehrpläne voll von totem Stoff sind, wenn wir mehr aus einer Vergangenheit heraus für die Probleme der Vergangenheit als für die Gegenwart lernen, dann wird es um so schwerer, diesen Anwendungsbezug tatsächlich meistern zu können. Dann sind die Rahmenbedingungen für Anwendungen schlecht. Und hier muss heute sehr deutlich Kritik an den Lehrplänen der deutschen Schule geübt werden, die mehr als andere Schulsysteme mit einem Ballast an fachwissenschaftlichen Inhaltswünschen überfrachtet sind. Neuere Konzepte der Lernforschung wie z.B. [anchored instruction](#), [cognitive apprenticeship](#), [problem based learning](#), [situated learning](#) usw. fordern sehr klar, dass wir eine Lernumgebung bereitstellen müssen, in der Lerner Probleme, deren Sinn und Bedeutung sie klar herausgearbeitet haben, möglichst ohne übertriebenen Zeitdruck lösen sollen, wobei ihnen leistungsheterogene Lerngruppen helfen, das Problemlösen und den Transfer auf andere Anwendungen eigenständig und selbstregulierend vorzunehmen. Dies setzt allerdings voraus, dass die frontale Phase nur ein Teil einer umfassenderen Lernumgebung ist, die grundsätzlich handlungsorientiert gestaltet wird. Insoweit sehen wir anders als Gudjons nicht einen „integrativen Frontalunterricht“ als Ziel, sondern eine konstruktiv handlungsorientierende Didaktik als Voraussetzung einer Integration von zeitlich begrenzten frontalen Phasen.

4.3 Frontale Phasen in anderen Methoden

In allen großen und kleinen Methoden des Methodenpools können phasenweise frontale Situationen auftreten. Sofern sie zeitlich begrenzt bleiben, sofern sie nicht zum Kern des

Unterrichts werden, wollen wir für diese Phasen auch nicht von Frontalunterricht im Sinne eines Konzepts sprechen. Diese frontalen Phasen sind mit allen Methoden kombinierbar und mischbar. Es ist aus unserer Sicht deshalb völlig unnötig ein Stufenmodell wie das von Wiechmann/Gudjons aufzustellen, da es den Eindruck erweckt, als müssten nach einer frontalen Phase immer Gespräche, Wiederholungen, Übungen und Anwendungen einsetzen. An eine frontale Phase könnte genauso gut ein Brainstorming, ein Mindmapping, eine Erkundung oder eine andere Methode oder Teilmethode ansetzen, um sich mit dem Problem, seiner Lösung, den Lernvoraussetzungen der Lerner oder Anwendungsfragen zu beschäftigen. Der Erfolg des Frontalunterrichts liegt gewiss auch in der Einfachheit seiner Schematisierung. Dagegen müssen wir heute jedoch ein neues Lehrerbild setzen, das Freude an der Komplexität und Mischung, der Kreativität und dem Experiment, einer insgesamt forschenden Einstellung zum Lernen gewinnt, um hinreichend professionell seinen Beruf auszuüben.

5. Beispiele

Zu frontalen Unterrichtsphasen gibt es sehr viele Beispiele. Hier sollen nur einige exemplarische Überlegungen mehr oder minder zufällig aus dem Datenbestand des Internets herausgegriffen werden.

Wir beginnen mit der für die konstruktivistische Didaktik wichtigen lerntheoretischen Eingrenzung der frontalen Methode. Sie sollte immer von einer Problemsituation ausgehen (5.1). Dann stellen wir die Frage, wie wir überhaupt wissen, dass wir etwas wissen. Hier mögen wir Anregungen dafür finden, warum es lohnt, sich mit Pragmatismus und Konstruktivismus zu beschäftigen, wenn man – ganz gleich in welchen Fächern – seine Darbietung/Präsentation in der frontalen Phase auf ein Problem hin zuspitzen will (5.2). Schließlich zeigen wir einige Beispiele aus Gudjons Modell eines „integrativen Frontalunterrichts“ und geben abschließend eine kritische Einschätzung dieses Ansatzes (5.3).

5.1 Problematische Situationen als Ausgangspunkt

[Zum lerntheoretischen Konzept vgl. Deweys fünf Stufen des Lernens.](#)

<http://www.nald.ca/fulltext/George/Rest/rest.pdf>

George Demetron gibt hier ein Beispiel dafür, wie er den Begriff Restaurant unterrichtete. Zugleich führt er dabei in John Deweys Ausgangspunkt der problematischen Situation ein. Das Beispiel zeigt, dass auch sehr einfach erscheinende Inhalte bereits problematische Situationen evozieren können. Es ist das Geschick der Lehrkraft, dieses mit den Lernern gemeinsam herauszufinden, auch wenn dies in einer frontalen Phase geschieht.

<http://www.mwsc.edu/masterplan/documents/Fieldlecture.nov16.pdf>

Richard W. Field führt uns etwas tiefer in Deweys Untersuchungsmethode (*inquiry*) ein. Hier wird der Kontext deutlich, in dem eine lerntheoretische Stufung gerade der frontalen Einstiegsphase notwendig ist.

<http://aped.snu.ac.kr/prof/aper/aper%20data/3-1/02-2.pdf>

Veronica E. Ramirez fragt, wie man das „richtige Problem“ finden kann. Dies ist eine unendliche Dauerfrage an alle Lehrenden und ihr Beispiel mag exemplarisch für viele andere stehen.

Unsere eigenen Seiten im Netz zu [Konstruktivismus](#) und [Pragmatismus](#) weisen viele Texte und Beispiele dafür aus, inwieweit gerade in diesen Ansätzen Probleme immer wieder Ausgangspunkte für Lösungen sind. Dies ist eine Haltung. Es ist eine forschende Einstellung und diese kann nicht bloß als eine Methode oder Technik erlernt werden. Deshalb halten wir eine umfassende Beschäftigung mit solchen oder auch anderen Theorien als Hintergrund für den Lehrberuf für wesentlich.

5.2 Das Problem finden und formulieren

Fachwissenschaften treiben uns dahin, Probleme als gelöst aufzufassen. In der konstruktivistischen Didaktik sehen wir jedoch, dass die didaktische Aufgabe hin zu einer Simulation der Wissenschaften drängt. Als Lehrende müssen wir lernen, unsere Fragen völlig anders und neu zu stellen. Wir denken aus Fachwissenschaften heraus, aber wir müssen auch aus den Erziehungswissenschaften, aus der Kultur heraus und dabei teilweise gegen die Fachwissenschaften denken. Wir können nicht gleich in der ersten Präsentation schon alle Antworten geben, sondern stellen Informationen dar, die auf ein Problem hinführen. Aber wissen wir um Probleme? Haben wir schon wenigstens einige Probleme für uns herausgefunden? Dies ist eine Kunst, die wir im traditionellen Frontalunterricht leider oft zu wenig vermittelt bekommen haben. Nur wenige Lehrende waren dazu in der Lage – und diese sind uns zwar in guter Erinnerung geblieben, aber ihre Darstellungskunst haben sie uns nicht einfach vererben können. Dies wundert nicht, denn hinter solcher Kunst steckt immer eine tiefer gehende Bildung. Sie haben es verstanden, sich in einfachen Worten auszudrücken und die vermeintlich einfachen Fragen zu stellen, die schwierige Probleme beinhalten. Je mehr wir uns in die Dinge vertiefen, desto mehr wissen wir vielleicht, wie eine solche Kunst gelingen kann.

http://www.cooperativeindividualism.org/harwood_knowledge.html

So fragt uns Edward Harwood: How do you know that you know anything? Sowohl seine Art der Darstellung als auch seine Problemstellung mag uns anregen, wie sich Problemstellungen entwickeln lassen.

<http://www1.pabw.at/static/files/eu-projekte/bridgesmat/ReflectiveThinking.pdf>

Renate Seebauer zeigt in einer kurzen Gedankenskizze, dass wir immer reflektierendes Denken benötigen, um Probleme zu finden und zu stellen. Ihr Artikel mag uns anregen zu erkennen, dass Problemstellungen immer auf weitere Kontexte unsere Denkens verweisen.

Diese möglichen Kontexte können wir hier mit bloß ausgewählten Beispielen weder hinreichend benennen noch systematisch darstellen. Sie sollten aus einem argumentativen Kontext selbst heraus erwachsen, wie ihn die konstruktivistische Didaktik z.B. vor dem Hintergrund der sehr komplexen Theorien des Pragmatismus und Konstruktivismus zu entwickeln versucht.

5.3 Integrativer Frontalunterricht in Beispielen

Sehr viel enger als in der pragmatistisch und konstruktivistisch orientierten Didaktik versucht Gudjons das Problem anzugehen. Um hiervon einen Eindruck zu geben, sollen einige seiner Beispiele (alle aus Gudjons siehe Quellen) exemplarisch dargestellt werden.

Kooperative Unterrichtsplanung

Die kooperative Planung umfasst vier Schritte. Dies könnte dann so aussehen:

1. Schritt: Die Schüler und Schülerinnen assoziieren alles, was sie an Vorwissen und Interessen am Thema haben. Man kann auch noch einen Schritt weiter zurückgehen und die Lernenden anregen, überhaupt erst einmal Vorschläge für ein gemeinsames Thema zu machen. Die unterschiedlichen Ideen und Vorschläge können z.B. auf größeren Karteikarten mit einem Stichwort gut lesbar notiert und zunächst ungeordnet auf einer Pinnwand (oder mit Klebestreifen an die Tafel) für alle sichtbar festgemacht werden.

2. Schritt: Anschließend werden die Karteikarten zu Clustern, d.h. zu zusammengehörigen Themenaspekten, geordnet. Das kann die Lehrkraft tun, aber wenn die Klasse die Technik gut beherrscht, können auch Schüler und Schülerinnen dies machen. Nicht unmittelbar verwertbare Ideen werden gesondert angepinnt. Sie fallen entweder weg oder werden später in Themengruppen einbezogen. Sinn des Vorgehens ist es, thematisch tragfähige Schwerpunkte zu bilden, die im Frontalunterricht weiter bearbeitet werden oder zu denen sich dann im nächsten Schritt Gruppen von Lernenden bilden können. Innerhalb dieses Schrittes sind auch andere Techniken möglich, etwa gemeinsam eine Mind-Map im Sinne einer thematischen Landkarte anzufertigen.

3. Schritt: Weitere Arbeit im Klassenplenum oder als Gruppenarbeit.

4. Schritt: Die vorgestellten Arbeitspläne werden diskutiert, auf Überschneidungen hin abgeklopft und schließlich auf Wandzeitungen endgültig formuliert, die während der gesamten Unterrichtsphase im Klassenraum aufgehängt werden.

Fazit: Zusammengefasst lässt sich formulieren, dass eine frontalunterrichtliche Planungsphase sinnvoll und notwendig ist, um die schüler selbstständigen Unterrichtselemente sorgfältig durch ein Vorgespräch vorzubereiten, in dem die wesentlichen Anforderungen, methodischen Schritte, der Zeitplan, die Arbeitsprodukte, die Leistungsnachweise und Bewertungskriterien, aber auch die Fachbezüge und Lernziele geklärt werden.

Erzählung

Der Lehrer erzählt von einer Gebirgsregion, in der es vor vielen Jahren Hirsche in großer Anzahl gab. Außerdem fanden sich in den Bergen Wölfe, die immer wieder Tiere aus den Herden der Bewohner rissen. Eines Tages beschlossen die Einwohner deshalb, die Wölfe auszurotten. Wie erstaunt waren sie aber, als sie feststellten, dass auch die Anzahl der Hirsche beträchtlich abnahm. Wie konnte das geschehen, wo doch der Wolf der ein natürlicher Feind des Hirsches ist? Am Anfang steht hier nicht die abstrakte Frage nach dem Gleichgewicht in der Natur, sondern eine konkrete, rätselhafte Geschichte. Die Lernenden werden motiviert, nach einer Lösung des Problems zu suchen.

Strukturelles Lernen

Beim Thema „Wald“ müssen verschiedene 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 und wechselseitiger Abhängigkeit, eines Öko-Systems. Es genügt also nicht eine „Häppchen-Didaktik“ von Einzelwissen über den Wald, das isoliert

abgefragt werden kann, sondern wir wollen erreichen, dass die Schüler und Schülerinnen den Wald als ökologisches System verstehen! Aebli hat dies „strukturelles Lernen“ genannt. Dabei muss der Lehrer durch Lenkung des Unterrichtsverlaufes sicherstellen, dass Schüler und 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.

Fazit: Insgesamt wird deutlich, dass das gemeinsame Erarbeiten von Unterrichtsthemen eine unverzichtbare didaktische Funktion des Frontalunterrichts ist, die nicht gegen selbstständige Lernmethoden der Schüler ausgespielt werden kann. Es ist nämlich die Frage, ob solche komplexen Prozesse der Vernetzung und der Wissenskonnstruktion allein in arbeitsteiliger Gruppenarbeit, Freiarbeit oder in Projekten erreicht werden können. Zumindest bedarf es in Anschluss an solche Unterrichtsformen der systematischen Einordnung und Verknüpfung des erarbeiteten Wissens durch den vom Lehrer gelenkten Unterricht mit der gesamten Klasse.

Das hier vorgestellte Konzept des integrierten Frontalunterrichts setzt bereits hohe Ansprüche an die Lehrkraft. Es hat auch viele Teilelemente aus anderen Methoden aufgenommen. Ein gut strukturierter, interessanter, motivierender und informierender Frontalunterricht benötigt deshalb auch für Gudjons erweiterte Kompetenzen. Die heutige deutsche Lehrerbildung an den Universitäten scheint auch bereits gegenüber diesem Modell wohl nur unzureichend in der Lage, den zukünftigen Lehrern/Lehrerinnen diese Kompetenzen hinreichend zu vermitteln, weil sie zu sehr fachwissenschaftlich und zu wenig pädagogisch und didaktisch ausbildet. Wenn in Finnland 4/5 der Lehrerbildung eine pädagogische und sonderpädagogische Grundlagenausbildung für alle LehrerInnen in Theorie und Praxis umfasst, dagegen nur 1/5 die Fächer, dann ist dieses Verhältnis in Deutschland genau umgekehrt. Wer nun erwarten würde, dass die vermeintlich besseren Fachleute auch den besseren Unterricht machen, der sieht sich durch die internationalen Schulleistungstests eines Besseren belehrt, da die Finnen als derzeitige Pisa-Sieger offensichtlich mit ihrem System mehr Erfolg haben.

Wenn wir schon Frontalunterricht praktizieren, dann muss sich die Lehrkraft, damit dies nicht in eine Situation führt, die wir heute zum größten Teil in den Schulen als didaktische Mangelsituation beklagen, sich ständig kritisch mit den Resultaten des Unterrichts auseinandersetzen. Denn es gilt, sich immer wieder kritisch selbst zu fragen, ob die Methode sinnvoll angewandt wird, was man eigentlich für Lernziele damit verfolgt und ob das, was man vermitteln möchte, auch wirklich ankommt. Diese Überlegungen können allein, in der Klasse oder mit Kollegen geführt werden, aber sie müssen auch nach Gudjons vollzogen werden, damit Unterricht mit der Methode des integrierten Frontalunterrichts gelingen kann. Eine der wichtigsten Kompetenzen scheint hier die Organisation und Strukturierung der Unterrichtssequenz zu sein und die konsequente Lenkung der Klasse entlang dieser verschiedenen Methoden zum gewünschten Unterrichtsziel. Dies erfordert von der Lehrperson Durchsetzungsvermögen, soziale Kompetenz und die Fähigkeit, Grenzen setzen zu können und einen Rahmen zu geben. Wie eng die Grenzsetzung oder wie straff die Lenkung des Unterrichts ist, soll von der Alters- und Sozialstruktur der Klasse abhängen.

Diese Voraussetzungen weisen daraufhin, dass es zur Gestaltung eines dynamischen und erfolgreichen integrierten Frontalunterrichts gut ausgebildeter Lehrkräfte bedarf, was bereits eine Reform der Lehrerbildung voraussetzt. Die damit eingeschlagene Richtung unterstützt auch die konstruktivistische Didaktik. Aber sie geht in ihrem Anliegen deutlich über Gudjons Vorstellungen hinaus. In seinem Konzept steht der Frontalunterricht immer noch im Mittelpunkt. Der Frontalunterricht stellt in seinem Konzept die zentrale Methode da, die durch

interaktive Methoden ergänzt wird. Die konstruktivistische Didaktik aber betont die interaktiven Methoden, die durch frontale Phasen ergänzt werden. So gelingt es der konstruktivistischen Didaktik, die Methoden für den Unterricht deutlich lernerorientierter zu denken. Sie verfolgt in ihrem Anliegen ein ganz anderes, neues Bild von dem, wie Schule heute arbeiten muss. In Gudjons Konzept hat dieses radikale Umdenken nicht stattgefunden, sondern er versucht immer noch den Frontalunterricht als vorherrschende Methode zu legitimieren. Die Gefahr, die darin besteht, ist, dass sich leicht nach einiger Zeit – trotz der auflockernden Maßnahmen – wieder das alte Bild, so wie heute größtenteils Unterricht betrieben wird, bestätigt, nämlich ein letztlich überwiegender lehrerzentrierter Unterricht, der sich daran beruhigt, dass er eigentlich auch offen für Lernerfragen scheint.

Für eine grundsätzliche Umgestaltung des Schulalltags ist es wichtig, den Unterricht von der Aktivität der Lerner aus zu denken und sie als Konstrukteure ihrer eigenen Lernprozesse und Lernwege anzuerkennen. Dieses Umdenken leistet Gudjons in unseren Augen leider nicht.

6. Reflexion der Methode

6.1 Methodenkompetenz

Der Frontalunterricht ist in einer Krise. Zwar meinen einige Erziehungswissenschaftler, dass eine Schulreform eher an den äußeren Rahmenbedingungen von Schule oder dem ganzen Bildungssystem ansetzen müsse und die Unterrichtsmethoden hierbei nicht so wichtig seien, aber die konstruktivistische Didaktik sieht dies anders. Wir bestreiten nicht, dass auch äußere Bedingungen stimmen müssen und sich optimieren lassen, aber bei gegebenen Bedingungen ist vor allem der Unterricht vor Ort entscheidend dafür, was sich in der Beziehungs- und Inhaltskommunikation abspielt. Hier wird konkret gelernt und hier ist neben den Makroanalysen zu überprüfen, ob und inwieweit ein Lehr- und Lernsystem effektiv ist. Dabei wird niemand bestreiten können, dass auch mit frontalen Methoden unter der Voraussetzung einer sehr guten Lehrkraft sehr gute Lernergebnisse erzielt werden können. Aber diese Lernergebnisse müssen wir uns dann schon im Detail ansehen. Wenn es nicht nur um reproduzierendes Lernen, um das Aufnehmen eines aufbereiteten Stoffes, um ein Lernen in Abhängigkeiten von der Lehrkraft, um die Übernahme von Regeln, Begründungen und Geltungen aus der Sicht anderer (von Experten) gehen soll, sondern Fachkompetenz auch heißt, eine eigene Kompetenz in der Begründung von Wissen zu erwerben, hierbei Eigen- und Selbstständigkeit im Denken und Handeln zu entwickeln, auch Methoden- und Sozialkompetenzen zu erwerben, dann wird dies mit einem System des Frontalunterrichts – auch nicht in der Version nach Gudjons – nicht hinreichend gelingen. Deshalb fordert die konstruktivistische Didaktik eine Umstellung des Lehrens und Lernens auf ein lernerorientiertes, dabei handlungsorientiertes und [situiertes Lernsystem](#), in dem frontale Phasen als Teilphasen des Unterrichts vorkommen. Dabei betonen wir, dass auch nicht nur Lehrende die frontalen Phasen durchführen sollen, sondern auch Lernende in eigenen Präsentationen individuell und in Gruppen frontale Phasen gestalten müssen.

6.2. Methodenvielfalt

Die konstruktivistische Didaktik will nicht frontale Phasen im Lehren und Lernen abschaffen. Dies könnte ohnehin keine Didaktik, denn solche Phasen sind in den Handlungsprozessen

beim Lehren und Lernen immer wieder notwendig. Nach der „Konstruktivistischen Didaktik“ gibt es hier folgende Handlungsphasen, die sich alle mit frontalen Phasen kombinieren lassen:

Handlungsphase	Möglicher Einsatz frontaler Phasen
Vorbereiten	Nur in Vorbereitungsgruppen: frontale Präsentation von Ergebnissen, Material, Medien usw. in der Gruppe
Informieren	Durch einführenden Vortrag, durch Referat, Präsentation mit dem Ziel, eine Problemstellung einzuführen
Durchführen	Bei arbeitsteiligem Vorgehen z.B. als Zwischenstopp oder Zusammenfassung von Ergebnissen vor der kleineren Arbeitsgruppe
Präsentieren	Vortrag, Referat, Präsentation vor dem Plenum
Evaluieren	Präsentation von erarbeiteten Ergebnisse vor dem Plenum oder vor anderen

6.3 Methodeninterdependenz

Frontale Phasen lassen sich vielfältig und situativ unterschiedlich in alle anderen Methoden einbinden. Fast immer wird es bei irgendeiner Methode zu einer kurzen Phase der frontalen Präsentation durch Lehrende oder Lernende kommen.

7. Praxiserfahrungen

Praxiserfahrungen mit Frontalunterricht haben wir alle. Hier gibt es auch viele Berichte von Lernern, die die Nachteile des Frontalunterrichts kritisieren. Es gibt auch andere – die erfolgreichen Lerner im System – die von der frontalen Methode profitierten, oft weniger für ihr Lernen als für ihre Karriere. Frontale Systeme fördern Hierarchien, begünstigen Selektionen und scheinen die Bildung zu versachlichen. Hier können sich insbesondere Lehrende zurückziehen, wenn sie nicht hinreichend in der Lage sind, alle Lerner zu fördern. Dies wird in Deutschland insbesondere durch die Schulstruktur begünstigt. An dieser Stelle soll bei den Praxiserfahrungen nicht auf das negative Image des Frontalunterrichts verwiesen werden, sondern allein auf Versuche, die Situation positiv zu verändern.

http://pz.bildung-rp.de/pn/pn1_00/s20-21.htm

Ein kurzer Einblick, was Schülerinnen und Schüler über guten Unterricht meinen.

<http://www.wuitbf.com/webdesign/index.php?id=280>

Die Helene Lange Schule in Wiesbaden setzt eine Verbindung von frontalen Phasen mit konstruktiven und handlungsorientierten Methoden bereits um. Sie zeigt wie andere Reformschulen auch wie dies gehen könnte und dass sehr gute Erfolge erzielt werden können.

<http://www.khg-online.de/unterricht/nufu.htm>

Ein Praxisbeispiel über einige alltägliche Schwierigkeiten, wenn an einem Gymnasium neue Lehr- und Lernformen eingeführt werden sollen.

<http://www.ludwigslust.de/ker/traum.html>

Hans-Günter Rolffs Traum von einer neuen Schule.

http://www.wdr.de/themen/kultur/bildung_und_erziehung/brennpunkt_schule/praxis_schule/polen_2004/index.jhtml

Polen zeigt, dass eine Schulreform inklusive Reform des Frontalunterrichts sehr schnell gehen kann.

<http://www.carsten-bangert.de/Pisa%20Burnout%20Depression.htm>

Bildungsreformen sind in Deutschland umstritten. Die Position, die z.B. Hermann Giesecke vertritt, schiebt die Misere eher den Elternhäusern und einer verwaorlosten Jugend als den Schulen zu. Hartmut von Hentig hingegen hält – wie wir auch – diese Einschätzung für eindimensional und falsch. Er setzt – vor dem Hintergrund seiner Reform Erfahrungen mit der Laborschule Bielefeld – auf eine Schul- und Unterrichtsreform, die auch eine Relativierung und Minderung des Frontalunterrichts bedeutet.

<http://www.lge.lu/site/appren/Pisa/Spiegel.htm>

Wie unsicher viele heute noch darüber sind, was das Lernen im Schulsystem für das Leben bringen soll, das deutet dieser Spiegel-Artikel an. Immerhin ist klar, dass mit überwiegenden Frontalmethoden – bei aller Unsicherheit – wesentliche Ziele nicht mehr erreicht werden können.

www.reinhardkahl.de/artikkellesen103r_2.html

Hinweis auf Kahls Seite über die „Treibhäuser der Zukunft“, einen leicht zu beziehenden Film, der alternative Formen einer lebbareren Schulkultur auch gegen den Trend des deutschen Frontalunterrichts zeigen kann.