

Frontalunterricht im Wandel

Gudjons, Herbert in Pädagogik 1(2004), S. 22-26

Der Frontalunterricht wird in der Diskussion um neue unterrichtsmethodische Ansätze in der Regel heftig kritisiert. Dennoch ist er vom Wandel der Unterrichtsmethoden direkt betroffen, denn offene Unterrichtsformen haben Rückwirkung auf den Frontalunterricht und führen zu einer neuen Funktionsbestimmung, nicht zu seiner Abschaffung.

Frontalunterricht ist noch keine Methode. Er gehört vielmehr (als eine methodische Variante) zu den Sozialformen des Unterrichtes, welche die Kommunikationsverläufe, Interaktionen und Beziehungsstrukturen festlegen, im Frontalunterricht werden diese weitgehend von der Person vorne (»frontal« vom lat. frons = Stirn) bestimmt. Frontalunterricht ist auch von anderen Formen des Klassenunterrichtes zu unterscheiden (z. B. Kreisgespräch mit dem »Rede-Ei«, Amerikanische Debatte u. a. m.).

Methodisch gibt es keinen Königsweg für gelingendes Lernen.

In der Diskussion um den Frontalunterricht unterscheidet ich zwei Varianten:

- a) »traditioneller Frontalunterricht«: Er ist auf weiten Strecken die einzige "zumindest die überwiegende Sozialform des Unterrichtes, man kann ihn daher auch als dominierenden oder isolierten oder alleinigen Frontalunterricht bezeichnen oder kurz eine Allzweckwaffe oder seriöser methodische Monokultur nennen;
- b) ein neues Konzept des »integrierten Frontalunterrichtes«, das sich auf den Zusammenhang frontalunterrichtlicher Phasen mit eigentätigen, selbstverantworteten und selbstgesteuerten Schülerarbeitsformen richtet. Die Aktivitätsformen der Lernenden wachsen dabei in ihrem Anspruchsniveau von der Eigentätigkeit (die auch von der Lehrkraft angeordnet sein kann) über die Selbstverantwortung (bei der die Lernenden ihre Tätigkeiten selbst stärker legitimieren müssen) bis zur Selbststeuerung (in der Freiheit und Verantwortung der Lernenden am höchsten sind).

Meine These ist, dass Frontalunterricht sinnvoll und unverzichtbar ist, wenn er

- erstens in Unterrichtsformen integriert ist, die Eigentätigkeit, Selbstverantwortung, Selbststeuerung und Kooperation der Lernenden fördern, und wenn er
- zweitens im Rahmen dieser Integration als wichtige Phase eigenständige didaktische Funktionen hat
- und drittens modern und professionell gestaltet wird.

Was heißt Offenheit?

Offene Unterrichtsformen sind Teil der Gestaltung von »Lernumgebungen«. Während geschlossene Lernumgebungen (Sacher 2002, 393) den Stoff hierarchisch gliedern, Informationen im schrittweisen Nacheinander präsentieren, eine enge Zeitstruktur haben, einem traditionellen Ablaufschema folgen und von der direkten Führung der Lehrkraft abhängen, haben offene Lernumgebungen eine explorative Struktur, der Stoff ist »flacher« gegliedert, der Zeitrahmen flexibler, die Reihenfolge der Lernhandlungen und die Bemessung der Lernzeiten werden stärker den Lernenden selbst überlassen.

Bei der Gestaltung von Lernumgebungen heißt »offen« dann konkret, dass der Unterricht

- offen für die Mitplanung durch die Lernenden ist: Die Lernziele sind nicht einfach vorgegeben, sondern aushandelbar;
- offen für themenbezogene Wünsche und Interessen der Lernenden ist: Inhalte sind wählbar, u. U. sogar selbst bestimmbar;
- offen gegenüber individuellen Lernbedürfnissen der Schüler und Schülerinnen ist: Die Lernverfahren sind nicht starr und vorfixiert, sondern variabel;
- offen für die Kontrolle und Evaluation der Arbeit durch die Lerner ist: Selbstverantwortung und Metakognition werden betont;
- offen und flexibel im Arrangement der Sozialformen ist: unterschiedliche Sozialformen ergänzen sich funktional;
- offen für eine neue Rolle der Lehrkraft ist: Instruieren, Anleiten, Führen, Unterweisen stehen gleichberechtigt neben zurückhaltendem Beraten, Helfen, Ermutigen und Unterstützen;

- offen gegenüber unterschiedlichen Lernzeiten der Lerner ist: Lernzeit ist nicht frontalunterrichtlicher Einheitstakt, sondern »Eigenzeit«;
- langfristig das selbstgesteuerte Lernen anstrebt: auf offenen Wegen, mit offenen Lernangeboten und eigener Verantwortung der Lerner.

Dabei gibt es methodisch nicht den »Königsweg« für gelingendes Lernen. Weder Gruppenarbeit, Stationenlernen, Wochenplan, Freiarbeit oder Projektunterricht sind Garanten für den Aufbau von Wissen, Kompetenzen und Motivation. Keine Sozialform allein macht effektiven Unterricht aus. Umgekehrt gilt: Auch alleiniger Frontalunterricht ist nicht in der Lage, die heute nötige Sachkompetenz, Sozialkompetenz, Methodenkompetenz und Moralkompetenz zu vermitteln.

Die neuere empirische Lernforschung hat überzeugend belegt, dass zum Erreichen solcher multiplen Ziele verschiedene Methoden mit unterschiedlichen Akzenten eingesetzt und miteinander verbunden werden müssen: direkte Instruktion, offener Unterricht, Projektarbeit, Teamarbeit und individualisiertes selbstständiges Lernen (Weinert 1998, 122 f.). Vernetzte Wissensstrukturen entstehen durch unterschiedliche Zugänge zu einem Thema. Weidenmann (2002, 47) gebraucht dazu ein anschauliches Bild: Bewegt sich der Frontalunterricht unisono durch den Stoff, zügig und ohne Zeitverlust, dann müssen wir uns nicht wundern, wenn viele Schüler »nur Schnappschüsse im Kopf haben, Wissenssplitter, unverarbeitetes Material. Es wurde kein dichtes Wissensnetz geknüpft, kein flexibles Wissen konstruiert. Stattdessen liegen die Fäden, die der Lehrende zum Knüpfen ausgegeben hat, ungeordnet herum, vielleicht sind einige Knoten und Verbindungen entstanden, aber andere Fäden hängen lose und führen nirgendwo hin. Wenn man diese Lernenden befragt, können sie Fäden benennen. Doch die Konstruktion eines Netzes ist fehlgeschlagen ... Weil das Netz nicht geknüpft wurde, kann es auch nicht für das Verstehen anderer Themen genutzt werden.«

Was heißt Integration?

Integration heißt nicht lediglich Addition, mal dieses - mal jenes. Es geht vielmehr um ein qualitativ bestimmtes Verhältnis der verschiedenen Formen des Unterrichtes zueinander. Dieses kann z. B. komplementär sein: Was der Lehrervortrag leistet (z. B. die Erklärung eines Sachverhaltes, die Vermittlung von Basisinformationen) wird genutzt, aber zugleich in seinen Grenzen gesehen. Ergänzend muss z. B. die selbsttätige Verarbeitung, Vertiefung oder Anwendung in Kleingruppen eingeplant werden. Je nach Zielsetzung, inhaltlichen Anforderungen, Lernvoraussetzungen und bereits erworbenen Kompetenzen ergänzen sich die verschiedenen Formen, sie sind komplementär. Es dürfte kaum eine Unterrichtsform geben, die alle o.a. Kompetenzbereiche gleichzeitig in vollem Umfang abdeckt.

Integration meint diese Bezogenheit der unterschiedlichen Unterrichtsformen und Phasen: Sie sind so verzahnt, dass

- a) eine Form auf die andere angewiesen ist, isoliert also ein Torso wäre, und andererseits
- b) jeweils eigene Lernprozesse mit eigener Qualität in den verschiedenen Lernformen und Unterrichtsphasen unterscheidbar sind.

Eines ergibt sich aus dem andern, erst das Gesamt«konzert« der Unterrichtseinheit bringt diese Integration hervor.

Vernetzte Wissensstrukturen entstehen durch unterschiedliche Zugänge zum Thema

Beispiel Pythagoras, Mathematik im 8. Schuljahr

In einer Unterrichtseinheit von 19 Stunden über den Lehrsatz des Pythagoras (Nölle 1997, 44 ff.) steht am Anfang die Hinführung zum Problem (handlungsorientierter Einstieg durch Versuche mit dem altägyptischen Knotenseil, Zaubertricks mit Dreiecken und Quadraten durch die Lehrkraft u. a. in.). Darauf folgt die eigene Suche nach Lösungen in Partnerarbeit (Tandems), Lösungen werden im Klassenplenum protokolliert und diskutiert. Nachdem die Schüler in der anschließenden Gruppenarbeit zur Formulierung der Gesetzmäßigkeit in einer Sackgasse gelandet sind, führt die Lehrerin die Sache weiter durch gezielte Aufträge für Einzel-, Gruppen- und Partnerarbeit, aber auch in Lehrerdarbietungen, Lehrervortrag sowie in einem gelenkten, fragendentwickelnden Gespräch mit der Gesamtklasse, bis der Satz des Pythagoras an der Tafel steht. Nach der gemeinsamen Erarbeitung erfolgt die Ergebnissicherung und Anwendung wieder durch schriftliche Einzelarbeit. Es schließt sich die Frage der Beweise an - usw.

Jeder Abschnitt des Unterrichtes hat seine spezifische Qualität und dient dem Ganzen. In unserem Beispiel sind frontalunterrichtliche Phasen begrenzt, aber didaktisch legitimiert und in ihrem Stellenwert überzeugend angelegt. Frontale Instruktion, Erarbeitung und Führung durch die Lehrerin sind in produktive und kooperative Arbeitsphasen der Schüler und Schülerinnen integriert. Der Wechsel von Rezeptivität und Aktivität spiegelt sich im Arrangement der verschiedenen Sozialformen.

Methodisch, aber auch inhaltlich bietet die Lehrerin ein breites Spektrum entdeckender und problemlösender Versuche an, die einerseits stark motivieren (z. B. die Versuche mit den Knotenseilen), andererseits frustrieren und ratlos machen (z. B. Herausfinden, wie der »Zaubertrick« funktioniert). Aus dem Misslingen entsteht eine Bereitschaft, der Sache im Plenum mit anleitenden Impulsen der Lehrerin auf den Grund zu gehen. Die hier vorkommende Art von Gruppenarbeit oder Tandems ist ohne längerfristige Vorbereitung im Grunde in jeden Unterricht leicht einzubauen. Es zeigt sich aber auch, wie wichtig frontalunterrichtlichen Phasen sind.

Die gemeinsamen frontalunterrichtlichen Phasen haben in unserem Beispiel drei Funktionen:

- a) Sie bereiten die selbstständige Arbeit der Schüler in unterschiedlichen Gruppierungen vor, indem sie Probleme aufzeigen, Staunen, Faszination und Spannung hervorrufen und daran anschließend Aufgaben stellen;
- b) sie fassen zusammen, sichern und festigen Ergebnisse, indem sie Fragen präzisieren, Lösungen vergleichen, Offenes thematisieren, Ungeklärtes benennen;
- c) sie erklären, geben neue Impulse und regen weitere Suchprozesse an, indem sie inhaltlich stringent an der Sache entlang führen und den roten Faden des Vorgehens sichern.

Produktive Schülerarbeit entsteht erst aus dem Frontalunterricht, - und umgekehrt: Frontale Phasen sind sozusagen angewiesen auf das, was die selbstständige Schülerarbeit erbracht hat, ein Wechselbezug also, bei dem sich Instruktion und Selbstkonstruktion im Lernprozess fruchtbar ergänzen. Die Dramaturgie des Unterrichtes zeigt eine gelungene Inszenierung, wirkungsvolle Präsentationen der Lehrkraft, gezielte Hilfen und Unterstützungen, aber auch klare Anleitungen zu Experimenten und eigenem Suchen, Forschen und Erproben. Informationsdarbietung und Informationsverarbeitung sind konsequent verbunden, eigenständiges Denken der Lernenden und Rezeption von Sachinformationen sind aufeinander angewiesen.

Was zeigt das Beispiel?

Der Frontalunterricht tritt zwar gegenüber den selbstständigen Arbeiten der Schüler und Schülerinnen stark zurück, aber gerade dadurch erhält er einen zentralen Stellenwert, etwa nach dem Motto: »Weniger ist mehr.« Er wird unverzichtbar, indem er Service-Charakter gewinnt. Was an Fragen im selbstständigen Erkundungs-, Experimentier- und Forschungsprozess der Klasse entsteht, muss gesammelt und festgehalten werden. Strategien der Bearbeitung und Problemlösung müssen gemeinsam gesucht werden. Das ist die Grundlage für weitere Unterrichtsschritte. In einem weitgehend offenen Unterrichtsprozess können die Lernenden selber mitbestimmen, was erforscht und bearbeitet werden soll.

Ein vernetzendes Denken bei den Lernenden wird aufgebaut, indem Informationsaufnahme und Selbstkonstruktion von Wissen zu je eigenen Pfaden im Lernprozess der Individuen führen. Die Informationsaufnahme ist aber nicht wie im traditionellen Frontalunterricht eine eigenständige oder gar isolierte Phase der bloßen »Darbietung«, der dann (wenn es gut geht) eine Phase der individuellen Verarbeitung folgt. Vielmehr wird die Informationsaufnahme hier beeinflusst und gesteuert durch vorher selbst gestellte Fragen der Lernenden. Einleuchtend ist darum die Feststellung, dass die Informationsaufnahme wesentlich aktiver ist: Sie aktiviert subjektiv vorhandenes Wissen, knüpft an selbst gestellte Fragen an, sucht beim Aufnehmen der Informationen den Bezug zu eigenen Antworthypothesen, selektiert also die Informationen nach Bedeutung (ohne sie pauschal zu schlucken, als »träges Wissen« abzuspeichern und dann unverdaut wieder auszuscheiden).

Frontale Unterrichtsabschnitte haben ihren eigenen und unverzichtbaren Stellenwert im Rahmen eines integrierten Konzeptes.

Durch diese Multiperspektivität wird das Gehirn angeregt, ständig Wissensbausteine zu kombinieren, das Netz immer dichter zu stricken und es mit authentischen Erfahrungen anzureichern.

Frontale Phasen u.a. haben folgende Funktionen:

- Vorstellung und Planung des gemeinsamen Vorhabens im Gesamtverband der Klasse;
- Vermittlung des notwendigen Sachwissens für die Arbeit an alle Schüler und Schülerinnen während der gesamten Unterrichtseinheit;
- Sammeln neuer Schülerinteressen, die mit großer Offenheit frontalunterrichtlich aufgenommen und festgehalten werden, wobei die traditionellen Medien wie Tafel, Wandzeitungen etc. sinnvoll genutzt werden. Im Unterschied zum Pythagoras-Beispiel weiß aber keiner ganz genau, welchen Verlauf der Unterricht nehmen wird, - ein aufschlussreiches Beispiel für entdeckendes, forschendes Lernen;
- Betonung des gemeinsamen Lernvorhabens der Klasse: In den frontalunterrichtlichen Phasen sorgt die Lehrerin dafür, dass die Bearbeitung von Einzelthemen nicht zu einer Zersplitterung und zum Spezialistentum führt, das Detailkenntnisse produziert, aber den Themenzusammenhang aus den Augen verliert und zerstört. Frontalunterricht führt zum Bewusstsein eines gemeinsamen Vorhabens;
- Sicherung von Ergebnissen der jeweiligen Unterrichtsabschnitte (auch üben) durch Unterrichtsgespräche oder Erläuterung von Arbeitsblättern, die dann individuell bearbeitet werden;
- bewegliche Organisation der Arbeitsschritte, die sich aus den Schülerfragen, neuen Interessen, aber auch aus den Lehrzielen der Lehrerin ergeben. Diese Koordinationsfunktion frontalunterrichtlicher Phasen ist von großer Bedeutung, gleich ob es sich um längere, vorbereitete Phasen oder spontan eingestreute Abschnitte handelt;
- detaillierte Hilfestellungen: Je mehr Freiheitsspielräume die Schüler und Schülerinnen in den anschließenden Arbeits- und »Forschungs«- Phasen haben, desto sorgfältiger ist die frontalunterrichtliche Planung, Organisation und Koordination angelegt. Zugleich vermittelt der Frontalunterricht immer wieder Modelle für Planungsstrategien, Arbeitsweisen, Ergebnisdokumentationen etc. Solches »Rüstzeug« ist immer wieder Thema des Frontalunterrichtes;
- schließlich die Sicherung der fremdsprachlichen Lernziele und die Wahrung des fremdsprachlichen Charakters der Unterrichtseinheit.

Fazit

Frontale Unterrichtsabschnitte haben - so hat sich insgesamt gezeigt - ihren eigenen und unverzichtbaren Stellenwert im Rahmen eines integrierten Konzeptes: Darbietung von Informationen, das Bemühen um Vernetzung des Lernstoffes beim Erarbeiten, die Vermittlung von Methoden zur eigenständigen Arbeit und zur Arbeit in Gruppen, die modellhafte Bearbeitung von Problemen und die Anleitung zu Entdeckungsprozessen, die Sicherung von Unterrichtsergebnissen im Üben und Wiederholen, das Planen, Koordinieren und Auswerten von Lehr-/Lernprozessen bis hin zur Förderung der Klassengemeinschaft als zentraler Bedingung für erfolgreiches individuelles Lernen.

Anmerkung

Konkretisierende Praxisvorschläge und eine ausführlichere Fassung dieses Textes finden Sie in: Gudjons 2003, 151 ff. und 255 ff.

Literatur

- [1] Gudjons, H.: Frontalunterricht - neu entdeckt. Integration in offene Unterrichtsformen. Bad Heilbrunn 2003
- [2] Nölle, B. u. a.: Dreiecksquadrate. Den Lehrsatz des Pythagoras beweisen. In: Berg, H.C./Schulze, T: (Hg.): Lehrkunstwerkstatt 1. S. 44-80. Neuwied 1997
- [3] Sacher, W: Schulische Medienarbeit. In: Apel, H.-J./Sacher, W (Hg.): Studienbuch Schulpädagogik. S. 384-397. Bad Heilbrunn 2002
- [4] Vater, B.: Tea. Schüler als Forscher im Englischunterricht. In: Gudjons, H. (Hg.): Neue Tips für besseren Unterricht. S. 123-132. Hamburg 1997
- [5] Weidenmann, B.: Gesprächs- und Vortragstechnik. Weinheim 2002