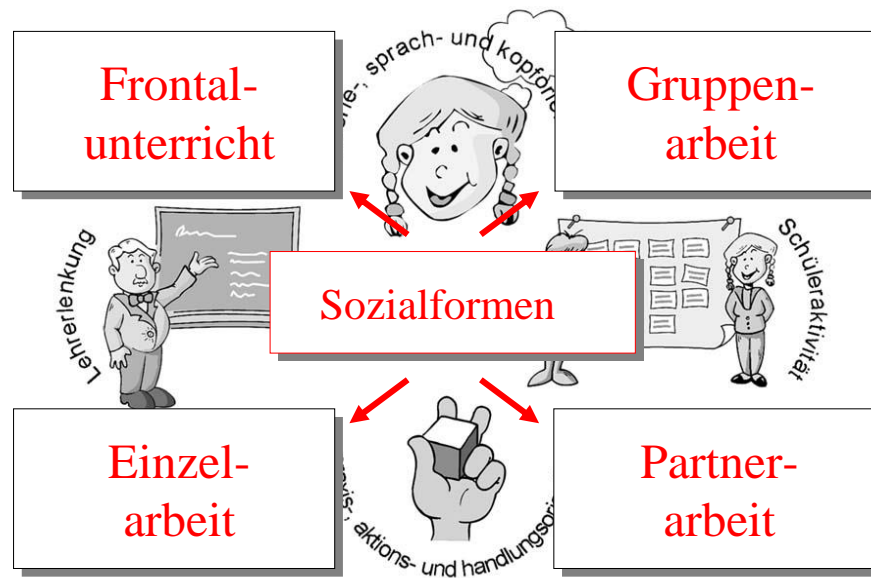




Didaktische Landkarte – Sozialformen



Frontalunterricht

Der Frontalunterricht, auch Klassenunterricht genannt, hat in der didaktischen Literatur oft einen negativen Beigeschmack. Todgewünschtes lebt länger, und die Untersuchungen (Hage-Studie) belegen, dass der Anteil des Frontalunterricht mit rund 80% relativ konstant ist, auch wenn es in den Phasen, in denen die Lernenden und Schüler sich den Lerngegenstand aneignen sollen, einen Trend zu anderen Sozialformen, nämlich Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit gibt. (Dahinter steht aber u. U. die inflationäre Zunahme der ‚Arbeitsblattpädagogik‘ mit Einzelarbeit, und diese ist nicht unbedingt ein unterrichtlicher Fortschritt.)

Unmissverständlich sollten zu Beginn zwei Punkte festgehalten werden:

- Frontalunterricht hat einen berechtigten Stellenwert im Kontext der Sozialformen.
- Frontalunterricht ist per se weder gut noch schlecht. Die Frage seines unterrichtlichen Einsatzes und seines Umfangs ist immer eine Frage der Angemessenheit, der Stimmigkeit und der Qualität des Frontalunterrichts. ‚Frontalunterricht – gut gemacht‘ ist deshalb auch der Titel eines neueren Themenheftes der Zeitschrift ‚Pädagogik‘ [1].

Hilbert Meyer stellt in [2] fest: „Am Frontalunterricht haben wir viel auszusetzen, praktizieren ihn aber durchgängig. Kann man Frontalunterricht, trotz der Probleme, die er grundsätzlich aufwirft, so gestalten, dass er dazu beiträgt, Lernenden und Schüler auf dem Weg zur Selbstständigkeit führt? Frontalunterricht ist nicht zwangsläufig schlecht, so wie Gruppenunterricht nicht zwangsläufig gut ist. Er ist aus unserer Sicht gerechtfertigt, wenn er einen Beitrag zu der Aufgabe liefert, die Lernenden und Schüler zur Selbstständigkeit zu führen. Insofern sind unsere nun folgenden Überlegungen nicht unproblematisch und hoffentlich zugleich provokativ. Wir haben verlernt, nach den Stärken des Frontalunterrichts zu suchen, und die vielen Schwächen überbelichtet.“

Was ist Frontalunterricht?

1. Frontalunterricht ist eine Sozialform und *keine* Unterrichtsform.
2. Frontalunterricht geht eng mit der Unterrichtsform des Gesprächs einher.
3. Frontalunterricht ist nicht gleich dem fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch.
4. Im Frontalunterricht hat der Lehrer das Steuerungsmonopol, das er meistens über Gesprächsformen ausübt.

Deshalb ist das Thema Gesprächsführung im Unterricht eng mit dem Thema Frontalunterricht verknüpft. Das wird in folgendem Steckbrief nach Hilbert Meyer deutlich ([3], S. 182):

1. Im Frontalunterricht übernimmt der Lehrer die wesentlichen Steuerungs-, Kontroll- und Bewertungsaufgaben.
2. Die direkte Zusammenarbeit der Schüler untereinander wird nur begrenzt zugelassen – die Kommunikation zwischen dem Lehrer und den Schülern steht im Vordergrund der Aufmerksamkeit.
3. In der Mehrzahl der Fächer müssen die Schüler den größeren Teil der Zeit sitzend zubringen und dabei nach vorn zum Lehrer an die Tafel bzw. in das Heft, Buch oder Arbeitsblatt schauen.
4. Frontalunterricht ist überwiegend thematisch orientiert. Die kognitive Strukturierung des Unterrichtsablaufs dominiert.
5. Der Frontalunterricht ist vorwiegend sprachlich, zum Teil bildlich und kaum über aktive Schülerhandlungen ausgestaltet.

Gerade diese starke Ausrichtung des Frontalunterrichts auf das – häufig fragend –entwickelnde Unterrichtsgespräch stellt aber hohe Ansprüche an den Lehrer, wie J. Baumert in [4] feststellt: „Unser Standardunterrichtskonzept des „fragend -entwickelnden“ Unterrichts ist äußerst anspruchsvoll und im Fall des Gelingens ein kognitiv –aktivierendes, wenn auch für die Lehrkraft sehr anstrengendes Unterrichtsmuster. Gleichzeitig ist aber das Risiko des Scheiterns, wie alle Videoaufzeichnungen belegen, sehr hoch. Die konvergent auf ein Ergebnis ausgerichtete Unterrichtsführung führt dann dazu, dass ein anspruchsvolles Ausgangsproblem in der Folge immer einfacherer Fragen schrittweise trivialisiert wird. Bei dieser Choreografie verfügen Lehrkräfte weder über die psychischen Ressourcen noch über die Zeit, um auf die Differenz adäquat einzugehen.“

Der typische Verlauf einer Frontalunterrichtsstunde, das sogenannte Unterrichtsskript, sieht folgendermaßen aus:

1. Stundeneröffnung (Begrüßung, Organisatorisches)
2. Unterrichtseinstieg (oft in Form einer Wiederholung oder Hausaufgabenkontrolle)
3. Darbietung des neuen Stoffes
4. Arbeit am neuen Stoff
5. Ergebnissicherung (Tafeltext, Arbeitsblatt, wiederholende Übung, Zusammenfassung durch Lehrer oder Schüler)
6. Hausaufgabe.

Typische Medien des Frontalunterrichts sind Tafel, Schulbuch, Arbeitsblätter, Folien, Anschauungsmaterialien.

Hilbert Meyer nennt Vor- und Nachteile des Frontalunterrichts:

1. „Frontalunterricht ist gut geeignet, um sachliche Zusammenhänge, Probleme und Fragestellungen aus der Sicht des Lehrers darzustellen.
2. Deshalb ist es konsequent, den Frontalunterricht dann einzusetzen, wenn eine allgemeine Orientierungsgrundlage hergestellt, wenn ein neues Wissensgebiet dargestellt werden soll, wenn Arbeitsergebnisse gesichert und wenn Leistungsstände der Schüler überprüft werden sollen.
3. Frontalunterricht erzieht aber fast zwangsläufig zur Passivität und Anpassung, zum Ruhe-, Ordnung- und Disziplinwahren. Er ist seiner Struktur nach konservativ – auch dort, wo die vom Lehrer vermittelten Inhalte und Einstellungen fortschrittlich oder gar revolutionär sein sollten.“ ([3], S. 183)

H. Meyer geht zwar streng mit dem Frontalunterricht ins Gericht: „Die ungebrochene Vorherrschaft des Frontalunterrichts ist kein Betriebsunfall und auch kein pädagogisches Versehen, sondern ein durch die gesamtgesellschaftlichen, die juristischen, curricularen und institutionell-organisatorischen

Voraussetzungen bedingter Konstruktionsfehler der Schule.“ ([3], S. 192) - zieht aber dennoch etwas versöhnlich folgende Schlussfolgerung: „So wenig Frontalunterricht wie möglich – aber wenn schon, dann bitte ohne schlechtes Gewissen und mit didaktisch-methodischer Phantasie!“ ([3], S. 193)

So arg schlecht kommt der Frontalunterricht in vergleichenden Untersuchungen gar nicht weg. In den Untersuchungen von Frey sollte „festgestellt werden, inwieweit die Mathematikleistung besserer und schwächerer Schüler durch die Unterrichtsform unterschiedlich beeinflusst wird. ... Die Leistungsfähigkeit der Kinder ist generell der wichtigste Faktor, der ihr Leistungsniveau determiniert, nicht irgendeine Methode oder der Unterrichtsstoff.“ ([5], S. 77) Andere Untersuchungen bestätigen, dass der Frontalunterricht in puncto Leistungen nicht so schlecht dasteht. Zu vermuten bleibt allerdings, dass er in der Förderung von Methodenkompetenz und Sozialkompetenz anderen Sozialformen nicht ebenbürtig ist. Festzuhalten bleibt, dass es bislang keine Untersuchungen gibt, die die Überlegenheit einer Sozialform gegenüber einer anderen signifikant nachweist. (vgl. auch dazu [6], S. 30-32)

Der Frontalunterricht ist nachgewiesenermaßen die am häufigsten praktizierte unterrichtliche Sozialform.

Häufigkeit von Unterrichtsformen (vgl. [4])	Hage u.a. 1985	Wiechmann 1998
Lehrervortrag	8,33%	6,54%
Demonstration	3,78%	10,34%
Frage-Antwort-Spiel	6,98%	9,37%
Unterrichtsgespräch	48,93%	8,88%
Diskussion	1,99%	1,27%
Schülervortrag	5,55%	0,68%
Stillarbeit	9,40%	10,44%
Betreute Schülertätigkeit	10,68%	24,98%
Selbstständige Schülertätigkeit	4,35%	2,73%
Stuhlkreis		3,02%
Kein Unterricht		13,26%
Klassengeschäfte		6,83%
Sonstige Formen		1,66%

Der Frontalunterricht unterliegt wie jeder lehrerzentrierter Unterricht der Gefahr des „Lehr-Lern-Kurzschlusses“ (Holzkamp): Lehrer neigen dazu, das Gelehrte auch als Gelerntes zu betrachten. Verständnissrückversicherung, bzw. Lernrückversicherung muss unumgängliches Teilelement des Frontalunterrichts sein. (vgl. [5], S. 22)

Wann bin ich als Lehrer gefordert und wann muss ich aktiv werden?

Die Forderung, das Lernen durch die Selbsttätigkeit der Schüler zu fördern, verlangt eine andere Lehrerrolle, die scheinbar mit der Lehrerrolle im Frontalunterricht in Konflikt gerät. Dies führt bei Referendarinnen und Referendaren erfahrungsgemäß zu Irritationen. Die Förderung der Schüler selbsttätigkeit bezieht sich auf aufgabenbezogene Schüleraktivitäten, die fachlich begründet und adressatengerecht sind. Dazu muss die Lehrkraft über ein Repertoire an fachspezifischen Handlungsoptionen zur Gestaltung entsprechender Lernumgebungen verfügen.

Unzweifelhaft aber gibt es Situationen, in denen der Lehrer in hohem Maße gefordert ist und in denen er aktiv werden muss:

- bei der Einführung und Explikation von Themen, Problem- und Fragestellungen, ...
- bei der Informationseingabe, ...
- bei der Bündelung, Ergebnissicherung, beim „Sack-Zubinden“, ...
- bei der Initiierung, Steuerung und Sicherung von Schüler selbsttätigkeiten, ...
- bei der Herstellung und Aufrechterhaltung einer Arbeitshaltung
- beim Erklären.

Frontalunterricht im Wandel (Herbert Gudjons 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 Lernenden 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 Schnapshotschüsse 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

Kooperatives Lernen: Gruppenunterricht und Gruppenarbeit

Kooperatives Lernen

bezeichnet als Sammelbegriff verschiedene Formen des Unterrichts, deren wesentliche Gemeinsamkeit das gemeinschaftliche Lernen in kleinen Gruppen ist. Es ist ein didaktisches Konzept und eine Unterrichtsform, bei der der Unterricht intensiv und über längere Zeiträume hinwegausschließlich in der *Sozialform Gruppenarbeit* durchgeführt wird. Das Konzept hat sich über einen langen Zeitraum aus verschiedenen reformpädagogischen Strömungen heraus entwickelt. In Deutschland wird

es unter dem Begriff Gruppenunterricht heute insbesondere auf MEYER (z. B. [1]) und in der internationalen Diskussion als cooperative learning seit den siebziger Jahren vorwiegend auf JOHNSON et al. (z. B. [21]) zurückgeführt.

Kooperatives Lernen thematisiert, akzentuiert und strukturiert besonders die sozialen Prozesse beim Lernen, es nutzt Möglichkeiten, die Gruppenidentität zu fördern, es gewährt dazu den Gruppen Eigenverantwortlichkeit und achtet auf eine positive gegenseitige Abhängigkeit der Gruppenmitglieder. Die Gruppenarbeiten beim Kooperativen Lernen sind mindestens genauso wichtig wie das Arbeitsprodukt.

Bei der Gruppenarbeit und besonders beim Gruppenunterricht muss die Lehrkraft lernen (wie es Hilbert Meyer formuliert, [1], S. 248):

- Zuzuhören, abzuwarten, zu beobachten
- Zu beraten, Hilfen zur Selbsthilfe zu formulieren, Mut zu machen,
- der Lernprozess mindestens so wichtig wie das Lernergebnis zu nehmen,
- Lernumwege, -irrwege und -holzwege zuzulassen,
- Materialien aufzubereiten, Kontakte herzustellen, Ziel- und Arbeitsformen vorzuleben,
- Arbeitsprozesse zu bündeln, zu strukturieren, zur Veröffentlichung im Plenum vorzubereiten.

Die Strukturierungsleistungen der Lehrkraft sind im Gruppenunterricht größer als im Frontalunterricht. Der Unterricht fordert nicht weniger, sondern mehr Kraft und Mühe und vor allem mehr Vorbereitungszeit.

Die Lehrkraft muss verlernen:

- Jedes auftauchende Problem in der Kleingruppe oder im Plenum verbalisieren zu wollen,
- alles möglichst schnell und umfassend in die eigenen Hände nehmen zu wollen,
- den eigenen Wissens- und Kompetenzvorsprung bei jeder sich bietenden Gelegenheit demonstrieren zu wollen,
- Druck und Tempo zur zügigen Fertigstellung von Arbeitsergebnissen zu machen.

Auch die Schüler müssen etwas neu lernen und sie müssen bereit sein:

- selbstständig zu denken, zu fühlen und zu handeln,
- sich mit den Mitschülern zu verständigen und zusammenzurufen,
- Selbstkritik zu üben, konkrete Phantasie zu entwickeln,
- Arbeitsschritte zu planen,
- Arbeitsergebnisse zu sichern, zu dokumentieren und zu protokollieren,
- in Solidarität mit der Gruppe ggf. auch schlechtere Noten hinzunehmen,
- sich solidarisch um das bestmögliche Ergebnis zu bemühen und sich nicht hinter der Gruppe zu verstecken.

Die Schüler müssen verlernen:

- die Verantwortung für jeden Lernschritt dem Lehrer zuzuschieben,
- sich in der Gruppe nach vorne zu drängeln oder dahinter zu verstecken,
- für alles und nichts eine Note haben zu wollen.

Vorteile des Kooperativen Lernens

Wissenschaftliche Studien haben gezeigt, dass kooperatives Lernen viele Vorteile bringt:

- Die hohe Kommunikationsdichte in der Kleingruppe fördert die kommunikative Kompetenz.
- Die Kommunikation kann sich – ohne permanente Lehrersteuerung offener, kreativer und individueller gestalten.
- Die Gruppenmitglieder sind auf Selbststeuerung angewiesen und können so Selbstständigkeit, Eigenverantwortung und Konfliktregulierung lernen.
- Kooperatives Lernen regt kritisches Denken an und hilft Lernenden und Schülern bei der gedanklichen Klärung durch Diskussionen und Debatten

- Die Peergroup mit überschaubarem Beziehungsgefüge kann die Selbstachtung der Lernenden und Schüler aufbauen.
- Kooperatives Lernen hilft Lernenden und Schülern alternative Problemlösungen in einer sicheren Lernumgebung zu entwickeln
- Kooperatives Lernen ermöglicht eine größere Vielfalt an Wissenskonstruktionen und anspruchsvollere Problemlösungen.

Kooperatives Lernen und Gruppenarbeit

haben dieselben Ziele, die jedoch in 15 - 20minütige Gruppenarbeitsphasen, wie sie - aus nachvollziehbaren Gründen – beispielsweise in Lehrproben realisiert wird, nur begrenzt erreicht werden können.

Gruppenunterricht als „Prinzip demokratischen und humanen Lernens“ (Klafki 1993) muss deshalb über solch kurze Phasen hinausgehen und sollte häufiger **über längere Zeiträume** ermöglicht werden.

Kooperatives Lernen	Traditionelle Gruppenarbeit
Durch eine Vielzahl von systematisch geplanten Maßnahmen wird eine positive gegenseitige Abhängigkeit strukturiert. Lernenden und Schüler kümmern sich um die Leistung aller Gruppenmitglieder wie um ihre eigenen.	Positive gegenseitige Abhängigkeit ist nicht strukturiert.
Die Einzelnen werden angeleitet, sowohl für die eigenen Lernprozesse als auch für die der anderen Gruppenmitglieder Verantwortung zu übernehmen.	Die Einzelnen fühlen sich meist nur sich selbst gegenüber verantwortlich, nicht aber für die Gruppenmitglieder.
Die Gruppenzusammensetzung ist bewusst heterogen gestaltet.	Die Gruppenzusammensetzung ist meist homogen. Die, die sich mögen, arbeiten zusammen: weniger Beliebte bleiben ausgeschlossen.
Teamaufbauende Aktivitäten werden stetig durchgeführt. Sie fördern Vertrauen, Verantwortung für das Gruppengeschehen und einen festen Gruppenzusammenhalt.	Keine teamaufbauende Aktivitäten!
Die einzelnen Mitglieder übernehmen verschiedene Rollen und teilen sich die (Führungs-) aufgaben der Gruppe.	Ein Teammitglied ist meist der selbst erklärte Leiter der Gruppe.
Soziale Fertigkeiten (social skills; z.B. Leiten, Kommunizieren, Vertrauensbildung, Konfliktmanagement) werden systematisch gelehrt, praktiziert und bewusst weiterentwickelt. Soziales Lernen wird ein eigenständiges Lernfeld!	Soziale Fertigkeiten werden vorausgesetzt (fehlen aber häufig).
Der Lehrer beobachtet ständig die Gruppenarbeit, dokumentiert seine Beobachtungen, gibt Rückmeldung über das Funktionieren im Team und interveniert wenn nötig.	Systematisches Feedback erfolgt weniger ausgeprägt.

Zum kooperativen Arbeiten anleiten

Gruppenunterricht ist komplex und störanfällig, er kann durchaus Nachteile haben wie z.B.

- Dominanz einzelner Gruppenmitglieder
- Konzentration auf das Produkt statt auf Wissenskonstruktionen
- Zu großes Augenmerk auf Gruppenprozesse
- Belastung der Leistungsfähigen/Rollenstereotypen
- Geringerer Lernerfolg für Leistungsschwächere
- Demotivation bei ausbleibendem Erfolg
- Probleme für Leistungsschwächere, da sie ihre Mängel deutlicher erkennen

- Unfares Verhalten gegenüber Gruppenmitgliedern
- Keine Korrektur von Fehlern und Missverständnissen

Deshalb muss Kooperatives Arbeiten vorbereitet und bewusst eingeführt werden, in dem die Lerngruppe Methoden schrittweise einübt (z.B. Gesprächsregeln, Auswerten von Materialien, Protokollieren, verschiedene Verfahren zur Präsentation von Ergebnissen, ...)

Abläufe ritualisiert werden (z.B. Gruppen bilden, Tische gruppieren, Rollen zuweisen, aufräumen,...) anfangs nur kurze Gruppenarbeitsphasen durchgeführt und diese anschließend reflektiert werden. Die Lehrperson muss sicherstellen, dass die notwendigen methodischen und sozialen Kompetenzen in enger Verzahnung mit den Inhalten erworben werden.

Gruppenunterricht planen und durchführen

Für erfolgreichen Gruppenunterricht müssen Voraussetzungen erfüllt sein und die Rahmenbedingungen stimmen, indem sich die Lehrkraft folgende Fragen stellt:

1. *Ist das Thema für eine selbstständige Erarbeitung oder Bearbeitung geeignet?*
Das Thema muss dazu einen geeigneten Schwierigkeitsgrad haben, damit die Gruppenarbeit zu einem erfolgreichen Abschluss kommt.
2. *Verspricht die Gruppenarbeit mehr Ertrag als eine andere Sozialform?*
Hier stellt sich die Frage, ob der Lehrer ausschließlich auf fachliche Lernziele hinzielt oder auch methodische und soziale Lernziele im Blick hat. Die Methode hat erfahrungsgemäß Rückwirkungen auf den Lernweg und die Behaltensleistung. Sachinhalte tragen immer auch den Index ihres Erwerbszusammenhangs. Die Entscheidung für eine Sozialform hängt unter dem Gesichtspunkt der Variabilität auch von dem vor- und nachgängigen Unterricht ab.
3. *Soll das Thema in arbeitsteiliger oder arbeitsgleicher Gruppenarbeit bearbeitet werden?*
Eine arbeitsgleiche Gruppenarbeit ist dann angesagt, wenn es sich um die Einübung von Routinen handelt, die alle Schüler lernen müssen, oder beim Experimentieren in gleicher Front. Bei manchen Übungsphasen, die in Gruppenarbeit behandelt werden, handelt es sich um verkappte Partner- oder Einzelarbeit. Ehrlicherweise sollten diese Übungen dann auch in der ihnen angemessenen Sozialform stattfinden. Gruppenarbeit erfordert, dass sie Erträge liefert, die größer sind als die Summe vieler Einzelarbeiten.
4. *Sind die Lernvoraussetzungen für eine Gruppenarbeit gegeben?*
Erfolgreiche Gruppenarbeit benötigt seitens der Schüler oft Vorkenntnisse im fachlichen Bereich. Sind diese gewährleistet? Häufig scheitert Gruppenunterricht daran, dass die Schüler methodisch etwa bei der Protokollführung, Moderation, mit Präsentationstechniken, Dokumentations-techniken und Methoden der Informationsbeschaffung u.a.m. überfordert sind. Gruppenarbeit gelingt oftmals nur, wenn die Schüler entsprechende Methodenkenntnisse in früherer Gruppenarbeit oder im lehrergelenkten Unterricht gelernt haben. So können im Frontalunterricht Gesprächsregeln (Gesprächsleitung durch Schüler, Weitergabe des Wortes, ...), Gesprächsformen (Pro-Contra-Diskussionen, Streitgespräche, Debatten, ...) aber auch die Protokollführung geübt werden. In der Partnerarbeit können kooperative Arbeitsformen eingeübt werden, durch die gemeinsame Bearbeitung von Übungsaufgaben, das Formulieren von Hypothesen, das Sammeln von Fakten, Beispielen, das gemeinsame Handeln in Experimenten, an Modellen, Zeichnungen, Objekten, ... Häufig haben Schüler eine ablehnende Einstellung dieser Sozialform gegenüber aufgrund negativer Erfahrungen mit vorangegangener Gruppenarbeit. Hier hilft nur die erfolgreiche Durchführung einer kurzen, etwa 15-minütigen Gruppenarbeit mit anschließender Metareflexion. „Die beste Vorbereitung auf Gruppenarbeit ist eine gelungene Gruppenarbeit.“ sagt Hilbert Meyer in [1], S. 256.
5. *Welche Vorbereitungen sind notwendig?*
(Gruppenbildung – Arbeitsaufträge – Material - Hilfsmittel zur Präsentation)
In welcher Form soll die Präsentation erfolgen?
(Folie - mündlicher Vortrag - Plakat - Spiel, ...)

Bei der Durchführung ist darauf zu achten, dass die Gruppenarbeit bewusst eingeleitet wird, indem die Lehrperson

- Fragestellung / Problem in den Horizont der Schüler rückt
- die Aufmerksamkeit der Schüler richtet

- Thema / Kernfrage formuliert
- Aufgabenstellung präzise formuliert, u.a. das erwartete Endprodukt benennt
- und Organisatorisches klärt (Zuordnung der Schüler zu Gruppen, evtl. Zuweisung von Rollen an Gruppenmitglieder, räumliche Organisation –Gruppentische, realistische Zeitvorgabe
- erforderliche Hilfsmittel bereitstellen)

Während der Gruppenarbeit fungiert die Lehrperson als kompetente Fachperson („Wenn Ihr Fragen habt, könnt Ihr Euch gerne an mich wenden. Ich sitze hier vorne am Pult.“). Sie mischt sich in die Arbeit der Gruppen möglichst nicht ein, sondern beobachtet die Interaktionen der Schüler und notiert sich evt. geeignete Interventionen, sie gliedert evtl. den verfügbaren Zeitraum durch akustische Signale, verschafft sich einen Überblick über die Verwertbarkeit der Gruppenergebnisse/ -produkte und plant das Vorgehen in der nächsten Arbeitsphase.

Die *Auswertungsphase* wird von der Lehrperson eingeleitet, indem sie die Phase der Gruppenarbeit klar beendet (evtl. Hinweise zur Sitzordnung). Sie erläutert und begründet die Vorgehensweise bei der Präsentation (alle präsentieren, nur einige/ eine Gruppe...) und bei der Auswertung (im Anschluss an eine Präsentation, erst nach allen Präsentationen).

Sie achtet darauf, dass nur die Schüler einer Gruppe nach vorne kommen, die eine Aufgabe bei der Präsentation übernehmen, und stellt möglichst Beobachtungsaufträge für die nicht präsentierenden Schülern.

Die Phase gliedert sich in (1) Präsentation, (2) Zusammenfassung und Auswertung der Ergebnisse und (3) Problemdiskussion.

Phase 1 liegt in der Verantwortung der Lernenden: sie tragen ihre Ergebnisse sinnvoll strukturiert vor und veranschaulichen und unterstützen Aussagen (möglichst) durch optische Medien.

Die Lehrperson unterbricht nicht, korrigiert nur in Ausnahmefällen, macht sich Notizen, evtl. an der Tafel, ebenso wie die Lernenden, markiert ev. offene Fragen, gibt sie aber noch nicht zur Diskussion frei und würdigt abschließend die Schülerleistung.

Die andern Lernenden nehmen anschließend Ergänzungen, Korrekturen vor, nennen abweichende Ergebnisse, stellen Fragen...

In (2) ist die Lehrkraft als Moderator gefordert: sie leitet die Lernenden an

- die Befunde zusammenzufassen und zu gewichten,
- zu strukturieren, z.B. Kategorien bilden ...
- den Bezug zur Problemstellung herzustellen
- die unterschiedlichen Positionen herauszuarbeiten und ins Blickfeld aller zu rücken

Die Lehrkraft nutzt dazu Hinweise auf offene Fragen, geeignete Impulse, Verweise auf Möglichkeiten zu strukturieren (Gegensätze, Ähnlichkeiten, Widersprüche), Vorschläge, Verweise auf das Thema/ die Problemstellung.

In (3) muss zunächst das Problem präzisiert werden, unterschiedliche Positionen werden herausgestellt, dann nehmen die Lernenden begründet, evtl. kontrovers Stellung, die Lehrkraft gibt ggf. Rückmeldungen.

Welche Sozialform soll ich wählen?

Vorzüge einzelner Sozialformen gegenüber anderen können zur Zeit empirisch nicht nachgewiesen werden. Hilbert Meyer: „Für den Lernerfolg und die subjektive Zufriedenheit von Lehrern und Schülern im Unterricht ist die Frage der geeigneten Unterrichtsmethoden wesentlicher als die Auswahl der Sozialformen.“

Es gibt guten und schlechten Frontalunterricht und genauso gibt es guten und schlechten Gruppenunterricht. Es gibt eine beachtliche Zahl von Schülern, die aufgrund ihrer Dispositionen im Gruppenunterricht gewinnbringender lernen und ihn schätzen. Sie haben ein Recht auf Gruppenunterricht und der Lehrer hat die Pflicht, ihn phasenweise und in angemessenem Umfang professionell zu gestalten.

Literatur

- [1] GUDJONS, Herbert: Frontalunterricht – gut gemacht. Come-Back des ‚Beybringens‘. Pädagogik 5(1998), 6-8.
- [2] GUDJONS, Herbert: In Gruppen lernen – warum nicht? Pädagogik 1(2002), 6-10.
- [3] MEYER, H. / MEYER, M.A.: Lob des Frontalunterrichts - Argumente und Anregungen. In: Friedrich Jahresheft 1997, S.34.
- [4] MEYER, Hilbert: Unterrichtsmethoden II: Praxisband. Frankfurt a. M.: Cornelsen Scriptor 1991.
- [5] BAUMERT, Jürgen in einem Gespräch mit der Zeitschrift „Erziehung und Wissenschaft“ über PISA (2002)
- [6] ASCHERSLEBEN, Karl: Frontalunterricht – klassisch und modern. Eine Einführung. Neuwied, Kriftel: Luchterhand 1999.
- [7] PETERSEN, Jörg; Hartmut SOMMER: Die Lehrerfrage im Unterricht. Ein praxisorientiertes Studien- und Arbeitsbuch mit Lernsoftware. Donauwörth: Auer 1999.
- [8] WIECHMANN, Jürgen (Hrsg.): Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis. Weinheim, Basel: Beltz 1999.
- [9] MEYER, Ernst, Okon WINCENTY: Frontalunterricht. Frankfurt a. M.: Scriptor 1984.
- [10] KECK, Rudolf: Der Impulsunterricht. Eine vermittelnde Unterrichtsform zwischen gängelnden und selbststeuernden Verfahren. Pädagogik 5(1998), 13-16.