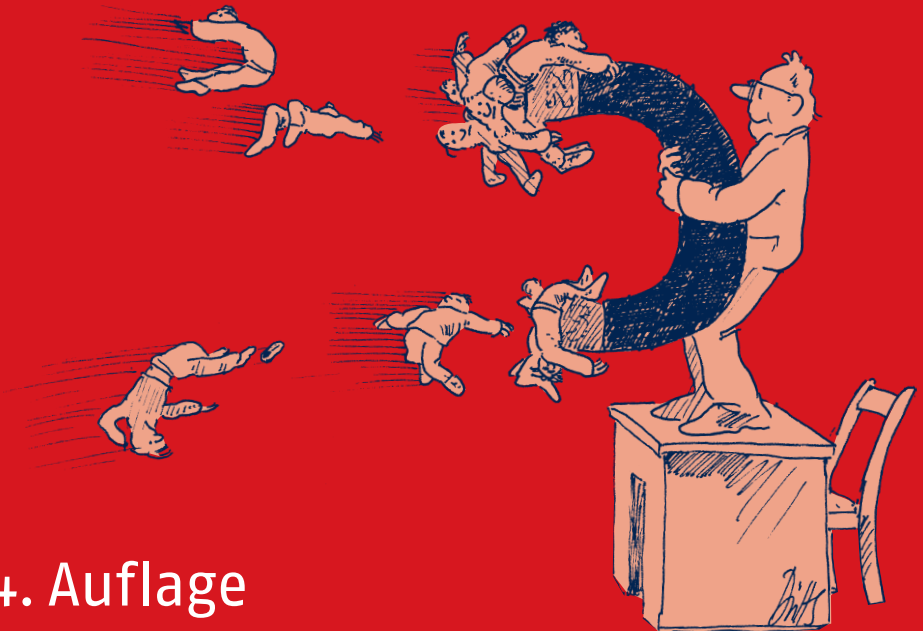


Herbert Gudjons

Frontalunterricht – neu entdeckt

Integration in offene
Unterrichtsformen



4. Auflage

Eine Arbeitsgemeinschaft der Verlage

Brill | Schöningh – Fink · Paderborn

Brill | Vandenhoeck & Ruprecht · Göttingen – Böhlau Verlag · Wien · Köln

Verlag Barbara Budrich · Opladen · Toronto

facultas · Wien

Haupt Verlag · Bern

Verlag Julius Klinkhardt · Bad Heilbrunn

Mohr Siebeck · Tübingen

Narr Francke Attempto Verlag – expert verlag · Tübingen

Ernst Reinhardt Verlag · München

transcript Verlag · Bielefeld

Verlag Eugen Ulmer · Stuttgart

UVK Verlag · München

Waxmann · Münster · New York

wbv Publikation · Bielefeld

Wochenschau Verlag · Frankfurt am Main

Prof. (em.) Dr. Herbert Gudjons, geb. 1940, lehrte Schulpädagogik und Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg. Er ist tätig in der Lehrerfortbildung.

Herbert Gudjons

**Frontalunterricht –
neu entdeckt**

Integration in offene Unterrichtsformen

4., aktualisierte Auflage

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2021

Online-Angebote oder elektronische Ausgaben zu diesem Buch
sind erhältlich unter utb.de und elibrary.utb.de

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

2021.Lk. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Cartoons: Roland Bühs.

Einbandgestaltung: Atelier Reichert, Stuttgart.

Druck und Bindung: Friedrich Pustet, Regensburg.

Printed in Germany 2021.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

utb-Band-Nr.: 2948

ISBN 978-3-8385-5775-5 digital

ISBN 978-3-8252-5775-0 print

Einleitung:
Frontalunterricht –
zurück zur Unkultur des „Beybringens“?7

1 Vom mittelalterlichen Haufen zum modernen
Klassenunterricht11

- 1.1 Geschichte des Frontalunterrichtes11
 1.2 Systematische Einordnung und Definition des Frontalunterrichtes19

2 Von Autoritär bis Zwangsdisziplin –
Argumente gegen den Frontalunterricht27

- 2.1 Zehn Contra-Argumente27
 2.2 ... und die Antwort: Ein integriertes Konzept36

3 Vorteile und didaktische Funktionen – oder:
„Warum ist Frontalunterricht so schön?“39

- 3.1 Vorkommen, Beliebtheit und Effektivität:
 Lehrersicht und Schülerwünsche39
 3.2 Äußere Vorteile46
 3.3 Sinnvolle und unverzichtbare didaktische Funktionen50
 3.3.1 Informieren und darbieten51
 3.3.2 Stoff erarbeiten und Lernen vernetzen57
 3.3.3 Lernmethoden vermitteln74
 3.3.4 Entdecken und Problemlösen83
 3.3.5 Ergebnisse sichern – üben – wiederholen95
 3.3.6 Lehr-/Lernprozesse planen, koordinieren, auswerten109
 3.3.7 Klassengemeinschaft fördern118
 3.4 Lernpsychologische Grundlagen des Frontalunterrichtes129

4 Guter Frontalunterricht: Methodische Möglichkeiten	147
4.1 Planen – inszenieren – motivieren: der <i>Einstieg</i>	147
4.2 Erzählen – vortragen – demonstrieren: die <i>Darbietung</i>	160
4.3 Tafel – Folien – Medien: die <i>Anschauung</i>	166
4.4 Anreize – Vorschläge – Impulse: das <i>entdeckende Lernen</i>	177
4.5 Erarbeiten – besprechen – debattieren: die <i>Gesprächsformen</i>	186
4.6 Gemeinschaft gestalten: die <i>Interaktionsübungen</i>	198
5 Guter Frontalunterricht: Raumregie, Körpersprache und Interaktion	207
5.1 Raumregie: Die Bühne im Klassenraum	207
5.2 Körpersprache: Die Lehrkraft vor der Klasse	218
5.3 Interaktion: Das Zusammenspiel unterschiedlicher Faktoren	224
5.4 Klassenmanagement, Störungsprävention und Rituale	230
5.5 Die Persönlichkeit der Lehrkraft und der Stil des Frontalunterrichtes	240
6 Die Perspektive: Frontalunterricht in offene Unterrichtsformen integrieren	247
Literatur	261

Einleitung: Frontalunterricht – zurück zur Unkultur des „Beybringens“?

Der Frontalunterricht war lange ein Stiefkind der wissenschaftlichen Didaktik. Während die didaktische Literatur zu offenen, individualisierten und schüleraktiven Unterrichtsformen unüberschaubar geworden ist, finden sich zum Frontalunterricht nur sehr wenige Veröffentlichungen.

Das hat sich in den letzten Jahren deutlich verändert. Inzwischen gibt es eine Fülle von (z. T. empirischen) Untersuchungen zum Frontalunterricht. Viele Untersuchungen – oft aus Abschlussarbeiten des Studiums hervorgegangen – haben zum Ziel, den Frontalunterricht mit anderen Unterrichtselementen in Beziehung zu setzen: Zum Beispiel Haidinger 2015 mit selbstgesteuerten Unterrichtsformen (Akzent auf Berufsschulen), Lankes 2015 mit erweiterten Lehr-/Lernformen, Struggl 2013 mit alternativen Lehr-/Lernmethoden, Theobald 2012 mit Stationsarbeit, Müller 2011 mit der Direkten Instruktion, Voss 2015 mit der Erlebnispädagogik, Blach 2008 mit teilnehmerzentrierter Didaktik.

Andere fragen allgemeiner nach „gutem Frontalunterricht“ (Klug 2010), untersuchen die Entwicklung des Frontalunterrichtes von der Tradition zur Moderne (Schikora 2009), beschäftigen sich mit Frontalunterricht in der Grundschule (Dülfer 2014), legen aus der Schulpraxis Anleitungen vor, mit kleinen Schritten vom Frontalunterricht zur Individualisierung zu kommen (Boyken 2009) oder fragen allgemein nach einer guten Unterrichtsmethode (Hoffmann 2007) bis hin zur Frage, ob der Frontalunterricht eine ineffektive und oppressive Sozialform sei (Sievers 2007).

Der Tenor aller Arbeiten ist die Überwindung der (missverständlich behaupteten) Alternative von Frontalunterricht und offenen (kurz „alternativen“) Unterrichtsformen. Allerdings bleibt (neben mancher begrifflichen Unklarheit) die Frage nach einem theoretisch begründeten und praktisch durchführbaren Konzept der Integration des Frontalunterrichtes in solche Unterrichtsformen noch weiter zu verfolgen. Eine breit angelegte empirische Untersuchung zur Wirksamkeit des Frontalunterrichtes haben Schwerdt und Wuppermann (2011) vorgelegt. Ihr Fazit ist – allerdings gestützt auf Daten aus den USA –, dass professionell gestalteter Frontalunterricht durchaus gute Lernergebnisse hervorbringt. Der Studie liegen Bildungs-Daten und Daten aus TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) zugrunde. Es ergab sich ein Zusammenhang zwischen der Zeit, die ein Lehrer Frontalunterricht durchführt, und dem Abschneiden der Schüler/innen bei der Über-

prüfung von Leistungsstandards. Dabei zeigte sich, dass sowohl leistungsstärkere als auch leistungsschwächere Schüler im Mittel besser bei Tests abschneiden, wenn eine Lehrkraft Frontalunterricht durchgeführt hat. Die Autoren warnen aber davor, diese Ergebnisse dahingehend zu interpretieren, dass Frontalunterricht per se besser sei als alternative Unterrichtsformen.

Schon früher hatte es eine Renaissance von Arbeiten zum Frontalunterricht gegeben. Sie begann ausgerechnet mit einem Buch des führenden Gruppenpädagogen in Deutschland, Ernst Meyer (1983), gefolgt von einem engagierten Plädoyer des Bielefelder Schulpädagogen Karl Aschersleben für den Frontalunterricht (1985, 1999). Anfang der 90er Jahre griff der Oldenburger Schulpädagoge Hilbert Meyer die Frage auf: „Warum ist Frontalunterricht so beliebt?“ (1990, 32 ff.), – um gemeinsam mit seinem Bruder Meinert Meyer, Hamburg, zu einem „Lob des Frontalunterrichts“ vorzustoßen (1997, 34 ff.). Inzwischen hatte auch die Zeitschrift PÄDAGOGIK dem Frontalunterricht zwei Hefte gewidmet (H. 11/1990 und H. 5/1998) und der ehemals Kieler Schulpädagoge J. Wiechmann hat in seinen „Zwölf Unterrichtsmethoden“ einen grundlegenden Beitrag eigens dem Frontalunterricht gewidmet (1999).

Der Begriff „Frontalunterricht“ hat – nicht zuletzt z. B. bei Studierenden – einen negativen Beigeschmack. Mancher mag auch fürchten, dass eine Gegenbewegung zu modernen Unterrichtsformen droht, – eine neue Unkultur des „Beybringens“? Das Y deutet darauf hin, dass hier die alte stofforientierte und undemokratische Schule wieder auferstehen könnte: Die Lernenden werden in einer reaktiven, nur aufnehmenden Rolle gesehen (s. u. Nürnberger Trichter). Trotz dieser verbalen Ablehnung wird der Frontalunterricht praktiziert, landauf landab.

Versuchen wir also herauszufinden, welches seine Stärken und seine Grenzen sind, versuchen wir ihn im Rahmen eines didaktischen Konzeptes schüleraktiven Lernens neu zu bestimmen und dabei zu klären, wie man ihn modern und gut gestalten kann.

Bei der Arbeit an diesem Buch zum Frontalunterricht habe ich mich immer mehr vom landläufigen Verständnis als didaktischem Allround-Konzept entfernt. Andererseits ist er unverzichtbar bei offenen, schüleraktiven, selbstständiges Lernen fördernden Unterrichtsformen. Deshalb ist es nötig, ihn neu zu entdecken und in seinen zentralen und bleibenden Funktionen im Rahmen eines veränderten Unterrichtskonzeptes zu bestimmen. Im Mittelpunkt wird daher die These stehen, dass der 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.

Wer die gegenwärtige Verbreitung des Frontalunterrichts und seinen Charakter als Möglichkeit zur gleichzeitigen Unterrichtung größerer Schülermengen verstehen will, muss einen Blick in seine Entstehungsgeschichte werfen. Dazu dient der kurze historische Überblick in *Kapitel 1*, das mit einer systematischen Einordnung und verschiedenen Definitionen endet.

Die gegenwärtige Kritik wird dann im *Kapitel 2* aufgenommen, in dem die wichtigsten *Argumente gegen den Frontalunterricht* zusammengefasst werden.

Ich versuche diesen Gegenargumenten zu begegnen, indem ich im *Kapitel 3* Vorteile und sinnvolle didaktische Funktionen frontaler Unterrichtsphasen beschreibe. Einerseits wird damit mein Verständnis eines legitimen und notwendigen Frontalunterrichts markiert. Andererseits wird hoffentlich niemand bestärkt, die eigene Praxis mit überwiegendem Frontalunterricht nun endlich legitimiert zu finden. Nur ein modernes, integratives Konzept des Frontalunterrichtes lässt sich lernpsychologisch begründen. Diesem Aspekt widme ich einen eigenen Abschnitt. (3.4) Dabei geht es um die Frage, wie das Lernen im Frontalunterricht aussehen muss, um das viel kritisierte „träge Wissen“ zu vermeiden.

„Guter Frontalunterricht“ – das ist dann der Fokus der methodischen Möglichkeiten des *Kapitels 4*. Natürlich kann hier nur eine Auswahl von möglichen Handlungsmustern vorgestellt werden, aber sie können m. E. erheblich dazu beitragen, von gewohnten und traditionellen Routinen und Erstarrungen zu einem lebendigen Unterricht zu gelangen. Die praktischen Anregungen reichen vom Unterrichtseinstieg über die professionell gestaltete Lehrerdarbietung nach moderner Präsentationsmethodik, weiter über die notwendige Anschauung (z. B. durch Medien), das gemeinsame entdeckende Lernen bis zu Gesprächsformen, der Förderung der Klassengemeinschaft und zur Moderationsmethode.

Keine Veröffentlichung zum Frontalunterricht hat bisher die Möglichkeiten und Probleme der Raumregie, der Körpersprache der Lehrkraft und der Interaktion in frontalen Settings aufgegriffen, mit denen sich *Kapitel 5* beschäftigt. Guter Frontalunterricht berücksichtigt elementare Gesetzmäßigkeiten der „Bühne“ im Raum und nutzt sie konstruktiv in ihren psychologischen Effekten. Genauso wichtig ist die Körpersprache der Lehrkraft mit ihren oft nicht bewussten, aber umso wirksameren Signalen. Die Interaktion im Klassenraum ist ein komplexes Zusammenspiel unterschiedlicher Faktoren, das entscheidend verbessert werden kann durch ein gutes Klassenmanagement, das auch strukturierende Rituale einschließt. Allerdings dürfen wir bei allem Handwerkszeug nicht die immense Wirkung der Lehrerpersönlichkeit übersehen.

Das *Schlusskapitel 6* signalisiert zusammenfassend die Richtung, in der m. E. weitergedacht und -gearbeitet werden muss: die Integration von Frontalunterricht in offene, schüler selbsttätige Unterrichtsformen. An zwei kurzen Beispielen werden die wichtigsten Prinzipien zusammengefasst.

Frontalunterricht ist sinnvoll und unverzichtbar, aber er findet dort seine Grenzen, wo andere Unterrichtsformen ihren notwendigen und berechtigten Stellenwert haben.

Ob und wie die durch die Coronapandemie bedingte Digitalisierung des Unterrichts Konzept und Praxis des Frontalunterrichtes verändert hat, bleibt abzuwarten und wird Gegenstand künftiger Forschung sein.

1 Vom mittelalterlichen Haufen zum modernen Klassenunterricht

1.1 Geschichte des Frontalunterrichtes

Die Alten in der griechischen und römischen *Antike* – eine der wichtigen Wurzeln unserer Kultur – kannten den Frontalunterricht noch nicht: Platon (427–347 vor Christus) zum Beispiel, der griechische Philosoph, bevorzugte die „Geburtshelferkunst“, um bei seinen Schülern Einsichten hervorzurufen. Die Mäeutik (=geistige Geburtshelferkunst) spielte sich zwischen dem großen philosophischen Lehrer und dem fragenden Schüler im Dialog ab. Lernen war gebunden an das Verhältnis des Schülers zu seinem Lehrer, von dessen Geschick der Fragekunst die Einsichten und Lernergebnisse abhingen. Ein organisiertes Schulwesen für Kinder gab es nicht.

Das war in der römischen Zeit nicht viel anders: Privatgelehrte vermittelten einzelnen Schülern (Jungen und Männern) das Wissen, das zur „Bildung“ gehörte, vor allem im Kanon der „septem artes liberales“, der sieben freien Künste, die über Jahrhunderte den Lehrplan des Abendlandes ausmachten (Dolch 1965). Von einer Unterrichtsmethodik im heutigen Sinn kann auch hier keine Rede sein (Terhart 2009).

Im *Mittelalter*, in den Kloster-, Stift- und Domschulen, wurde dann dem klerikalen Nachwuchs das notwendige theologische Wissen vermittelt. Freilich waren das ganze Gruppen von Schülern, die entsprechend betreut werden mussten. Sie lernten in sog. „Haufen“, d. h. in Gruppen mit vergleichbarem Kenntnisstand und geistigen Vermögen, ihre Lektionen auswendig, wurden streng abgehört und von Helfern des Lehrmeisters „betreut“ (d. h. bei mangelhaftem Auswendiglernen kräftig verprügelt).

Die Abb. 1 zeigt einen solchen Unterricht in Haufen im ausgehenden Mittelalter: Er findet nicht frontal für alle statt, sondern so, dass einzelne Gruppen jeweils spezifische Lernaufgaben erhielten, die dann nacheinander vom Lehrmeister abgehört wurden, – das war eine Art „Einzelunterricht“, wobei (wie man sieht) drastische Strafen (Schläge auf das Hinterteil, Beschämungen u.a.m.) an der Tagesordnung waren. Gebete, Gesänge, liturgische Formeln, lateinische Texte wurden rein mechanisch auswendig gelernt oder abgeschrieben. Das änderte sich erst langsam in den sog. „Deutschen Schreib-, Lese- und Rechenschulen“, die von den mittelalterlichen Städten und Privatherren im hohen und ausgehenden Mittelalter eingerichtet wurden, als Lesen, Schreiben und Rechnen sowie die deutsche Sprache (statt

des bis dahin vorherrschenden Latein) Grundlage des Geschäftsverkehrs im sich ausweitenden Handel ab etwa 1250 in Deutschland wurden. Daneben gab es sog. „Winkelschulen“, die nicht vom Rat einer Stadt lizenziert waren. Erste Kunstregeln der Methodik hat es sicher in der Vermittlung von Schreiben, Lesen und Rechnen gegeben, aber wir wissen darüber wenig (Terhart 1989, 15).



Abb. 1: Unterricht im Mittelalter (aus: Schiffler/Winkler 1987, 2. Aufl., S. 67)

Doch bis zur Geburtsstunde des Frontalunterrichtes (bzw. einer vergleichbaren Unterrichtsform) mussten von 1250 bis 1650 noch rund 400 Jahre vergehen. Die mit dem Absolutismus beginnende *Neuzeit* zeigt schon einen allmählichen Übergang der Schule aus dem kirchlichen in den staatlichen Bereich und – verbunden mit dem starken Rationalisierungsinteresse – erste Überlegungen zur Unterweisung größerer Schülermengen und zur Frage, wie man Wissen didaktisch effektiv vermitteln kann. Der – zumindest theoretische – Begründungszusammenhang des Frontalunterrichtes kündigt sich an.

Frontalunterricht – eine schwere Geburt

Wir befinden uns im Jahre 1653. In Nürnberg erscheint ein dreibändiges Buchwerk. Autor ist *Georg Philipp Harsdörffer*, der Titel lautet: „Poetischer Trichter, die

Teutsche Dicht- und Reimkunst, ohne Behuf der lat. Sprache, in 6 Stunden einzugießen“. Der berühmte „Nürnberger Trichter“ war erfunden: Einer, der etwas weiß, kann es andern in das Gehirn gießen. Die dazu passende Methode ist der Frontalunterricht: Lehrer lehrt – Schüler lernen, das Ideal auch des modernen Lehrers im 3. nachchristlichen Jahrtausend. Nun, die Wirklichkeit sieht heute sicher anders aus, wenn man dem platten Spruch glaubt: „Wenn alles schläft und einer spricht, dann nennt man dieses Unterricht.“ Damals wie heute unterscheidet sich die didaktische Theorie beträchtlich von dem, was hinter der Klassenzimmertür wirklich geschieht.

Der erste bedeutende Pädagoge, der sich mit der Möglichkeit und Notwendigkeit befasste, große Mengen von Schülern und Schülerinnen gleichzeitig zu unterrichten, war *Johann Amos Comenius* (1592–1670, tschechisch Jan Komenský). Comenius war Bischof der böhmischen Brüdergemeinden, hatte die Schrecken des 30jährigen Krieges erlebt, war viel in der Welt umhergekommen und entwickelte ein außerordentlich großes philosophisches und erziehungsprogrammatisches Gedankengebäude zur Rettung der Welt. Erziehung und Unterricht, ein gestuftes Schulwesen (also erste Überlegungen zu dem, was wir heute Gesamtschule nennen) und eine „große Didaktik“ (*Didactica magna*) sollten Glauben, Menschen und Gesellschaft von Grund auf reformieren. Comenius wollte „alle alles umfassend“ (*omnes omnia omnino*) lehren. Der Lehrer sollte wie die Sonne über alle Schüler strahlen, wobei Comenius an 100 Schüler gleichzeitig dachte: „Ich behaupte, es ist nicht nur möglich, daß ein Lehrer (*magister*) eine Gruppe von etwa hundert Schülern leitet, sondern sogar nötig, weil dies für die Lehrenden wie die Lernenden weitaus am angenehmsten ist.“ (Comenius 1982, 122) Comenius dachte dabei vor allem an den Lehrervortrag. In den Unterricht einbezogen wurde auch Bildmaterial, wie Comenius es in seinen „*Orbis pictus...*“ (die damalige Welt in Bildern) entwickelte. Damit ist die Geburtsstunde des Frontalunterrichtes – in einer seiner Varianten, nämlich dem Lehrervortrag – historisch markiert. Frontalunterricht ist angesichts der langen Geschichte von Schule und Unterricht eine vergleichsweise junge Unterrichtsform, mit Bezug auf Comenius im 17. Jahrhundert also gerade etwa 300 Jahre alt.

Das Kind wächst: Frontalunterricht wird Wirklichkeit

Aber erst die Durchsetzung der allgemeinen Schulpflicht schrittweise vom *Ende des 17. Jahrhunderts* an, die auf ein enormes Bevölkerungswachstum traf und zugleich mit dem Recht auf Bildung für alle verbunden war, machte dann in der Schulwirklichkeit Unterrichtsformen nötig, die eine größere Anzahl von Kindern gleichzeitig zu unterrichten erlaubten. Das ging nicht ohne Klassenunterricht als Frontalunterricht, wenn auch viele Zeugnisse der damaligen Zeit belegen, dass von einer geordneten Methodik immer noch nicht die Rede sein konnte. Im Zuge der beginnenden Industrialisierung, also im Zeitraum von 1750 bis 1850, etablierte

sich in Deutschland erstmalig ein organisiertes Schulwesen, das den Übergang notwendig machte vor allem im Elementarschulwesen vom herkömmlichen „Schulehalten“ zum „Unterrichten“. Abb. 2 und 3 zeigen diese unterschiedlichen Formen: Zunächst eine Szene, in der in einer Wohnstube Kinder unterschiedlichen Alters in unterschiedlichen Gruppierungen zusammen hockten und das lernten, was ihnen der „Schulmeister“ – ein entlassener Soldat oder ein Handwerker, der des Lesens und Schreibens selber kaum mächtig war – beibringen wollte.



... auf dem Weg zum Frontalunterricht ...



Abb. 2: Schule halren um 1750 (aus: Schiffer/Winkeler 1987, 2. Aufl., S. 79)

Eine sichtbare Unterrichtsorganisation im Sinne einer frontal organisierten Lehr/Lern-Situation zeigt das folgende Bild. Man sieht deutlich, dass der Raum mit seinen Bänken für Frontalunterricht eingerichtet wurde, dass einige Lehrmittel verfügbar sind (an den Wänden) und dass die Interaktion zentral vom Lehrer gesteuert wird.

Was die Bilder nicht zeigen, ist die Situation der immer stärker werdenden Klassenfrequenzen. Noch 1878 musste ein Volksschullehrer im Durchschnitt 72 Kinder unterrichten. (Terhart 1989, 17) Diese Erfassung von Massen in Verbindung mit der langsam etablierten Schulpflicht implizierte auch neue unterrichtsorganisatorische Formen: Jahres- und Jahrgangsklassen, Kollektivunterricht, straffere methodische Disziplinierung und Gängelung, vor allem also den Übergang von der Kleingruppen- und unsortierten Einzelunterweisung (wie noch im Mittelalter) zur pauschalen Unterrichtung einer fähigkeits- bzw. altershomogenen Schülergruppe. Damit aber eröffnete sich zugleich die Chance für verständiges Lernen im Zuge der „Entdeckung“ der Kindheit seit Rousseau und Pestalozzi, für ein verständnisorientiertes Lehrgespräch und durchaus auch für die Einbringung eigener Gedanken der Kinder (Terhart 1989, 17). Methodisch wurde dies in Ansätzen zum ersten Mal entwickelt von *Friedrich Eberhard von Rochow* (1734–1805), einem preußischen Junker, der auf seinen Gütern in Brandenburg Musterschulen einrichtete und den fragend-entwickelnden Unterricht – neben der Lehrerdarbietung das zweiten Element des Frontalunterrichtes – ausgesprochen klug und differenziert kultivierte (schöne Beispiele bei Aschersleben 1999, 20 ff.).

Der Januskopf des Frontalunterrichts

Macht man sich diese historische Entwicklung klar, so wird eines schnell deutlich: Der schulische Unterricht als beginnender Frontalunterricht hat einen Januskopf, der bekanntlich zwei Gesichter zeigt. Als die *progressive* Seite kann man die Chance auf Bildung für die Masse des Volkes ansehen, der Unterricht wird psychologisch abgestützt und methodisiert, Literalität breitet sich aus, Lernen wird intensiver und beschleunigt. Allmählich verschwindet auch die körperliche Bestrafung zum Zwecke des Lernens (nicht zum Zwecke der Disziplinierung!).

Das Pflichtschulsystems breitet sich aus, und zwar in staatlicher statt kirchlicher Regie. Insgesamt wandelt sich ein chaotisches Schulehalten in ein einheitliches, organisiertes System der Bildung für die nachwachsende Generation. Als die *negative* Seite muss aber angesehen werden, dass in den Schulen aus der Wohnstubenatmosphäre ein Arbeits-Lernsaal geworden ist, verbunden mit Disziplinierung, Einübung in religiöser Rituale und Indoktrination von vaterlandstreuen Inhalten. Die aufkommende Wort- und Buchschule wird stark entsinnlicht, statt Berücksichtigung der Schülerindividualität drohen Anonymität und durchgeplanter Unterricht. Die „Kunst des Beybringens“ war entstanden, – mit ihren positiven und negativen Auswirkungen gleichermaßen. Zugleich wurde die Unterrichtsmethodik auch theoretisch weiter entwickelt.

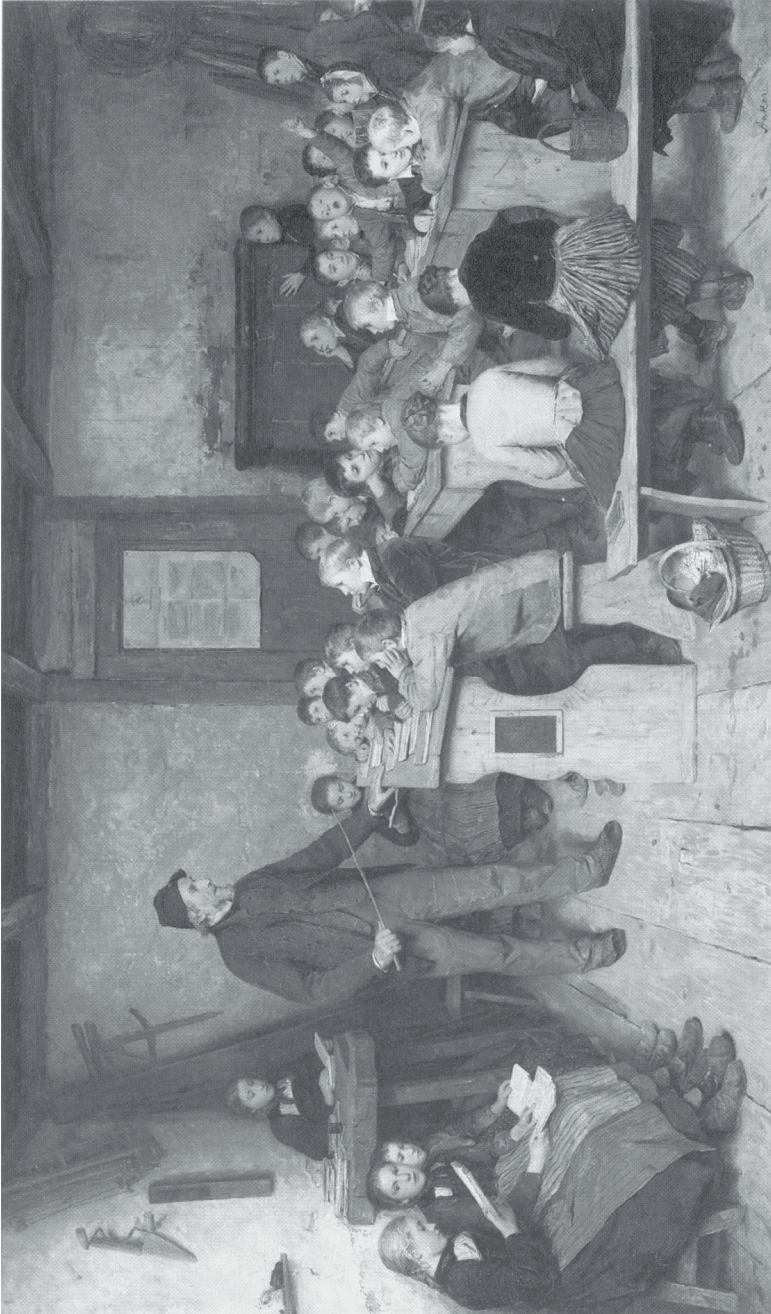


Abb. 3: Ansätze eines organisierten Frontalunterrichtes im 19. Jahrhundert (aus: Schiffer/Winkler 1987, 2. Aufl., S. 101)

Es war *Johann Friedrich Herbart* (1776–1841), der eine differenzierte wissenschaftliche Begründung und Ausarbeitung des Frontalunterrichtes schuf. Neben der praktischen Philosophie sah er in einer uns heute noch beeindruckenden Psychologie die Grundlage für das Unterrichten. Lernen besteht in der Bildung von Vorstellungen, die sich aufgrund ihrer Verwandtschaft zu Ketten und Gedankenkreisen zusammenschließen (Assoziationspsychologie). Folglich muss der Lehrer den Aufbau solcher Gedankenkreise durch hilfreiche Stufen organisieren. Berühmt geworden – und leider von Herbarts Nachfolgern dann stark formalisiert – sind folgende grundlegenden Stufen für die „Artikulation“ des Unterrichts:

1. Stufe der *Klarheit* (der Schüler muss sich unter Bezug auf vorhandenes Wissen zunächst in die dargebotenen neuen Vorstellungen vertiefen, muss diese klar erfassen und verstehen, worum es geht),
2. Stufe der *Assoziation* (die zunächst noch isolierten Einzelteile müssen miteinander verbunden werden, die einzelnen Elemente werden miteinander assoziiert),
3. Stufe des *Systems* (das neu Aufgenommene wird mit bereits vorhandenen Vorstellungskreisen verbunden, es wird geordnet und systematisiert),
4. Stufe der *Methode* (der Lerngewinn wird angewendet, Wissen und Fertigkeiten werden zur Methode für die Erschließung weiterer Inhalte, der Vorgang erreicht sein Ziel).

Diese Grundelemente (Aufnehmen, Denken, Verarbeiten, systematisches Wissen bis zum Anwenden und Abrufen) sind eine kluge Beschreibung von Stufen der Aneignung, wie wir sie heute ähnlich in der kognitiven Psychologie finden, die vom Aufbau kognitiver Strukturen spricht. Methodisch umgesetzt wurde diese Artikulation des Unterrichtes in einer differenzierten Lehrkunst, die unterschiedliche Lehrformen ebenso einschloss wie Techniken der Lehrerfrage, den Impuls, die Darbietung und das fragend-entwickelnde Gespräch. In der Zeit Herbarts wurde – wesentlich differenzierter als in der „Methode“ Pestalozzis – zum ersten Mal eine durchdachte und für den Lehrer sehr hilfreiche Unterrichtsplanung ermöglicht, die das bisher ungeordnete methodische Vorgehen in eine klare Struktur einband. Der Unterricht – verglichen mit der aus dem Mittelalter überkommenen Pauk- und Prügeldidaktik – wurde erheblich effektiviert. Außerdem wurde auf diese Weise anstelle des weit verbreiteten Hauslehrerunterrichtes erstmalig ein sinnvoller Unterricht in Klassen möglich.

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

Kunsterziehungsbewegung ganz auf die schöpferischen natürlichen Kräfte des Kindes setzten. Kritisiert wurde z. B. das „Vogelgarn von methodenpolizeilichen Vorschriften“, in der sich die eigentlich notwendige „innige Begegnung“ zwischen Schüler und Lehrer verfängt, und die Opferung der Menschenseele auf dem Altar des mechanischen „Methodengötzen“ (Linde 1905, zitiert nach Terhart 1989, 18). Trotz dieser massiven Kritik hat der Frontalunterricht überlebt.

Die Entwicklung im 20. Jahrhundert ist u.a. dadurch gekennzeichnet, dass das Vertrauen der Reformpädagogik in schüleraktive Methoden mehr und mehr abgelöst wurde durch Betonung des bildenden Gehaltes der Inhalte, wie die geisteswissenschaftliche Pädagogik (z. B. Nohl, Flitner, später Weniger, Klafki u. a.) dies entwickelte. Die Frage der Methodik wurde dabei als „etwas Zweites“ (Weniger) betrachtet (Terhart 1989, 19). Während die ein- und mehrklassigen Volksschulen (oft nur von einem Lehrer betreut) bis in die 50er Jahre Einzel- und Gruppenarbeit erforderlich machten, dürfte im Bereich des Sekundarschulwesens der Frontalunterricht die überwiegend praktizierte Form gewesen sein. Zwar wurden bis in die 70er und 80er Jahre zahlreiche theoretisch fundierte didaktische Modelle entwickelt, aber ob inwieweit sie die unterrichtliche Wirklichkeit geprägt haben, erscheint offen. Ganz sicher aber ist die methodische Gestaltung des Frontalunterrichtes bis heute vor allem durch die Möglichkeiten technischer Medien stark beeinflusst worden, von Film und Video bis zum Overheadprojektor und der Präsentation mit Computerprogrammen wie Powerpoint. Auch die massenweise Verbreitung von Arbeitsbüchern und Lernmaterialien im Unterricht hat neue Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung mit sich gebracht. Der Frontalunterricht ist bei allem der traditionelle Unterricht schlechthin geblieben.

1.2 Systematische Einordnung und Definition des Frontalunterrichtes

Die starke Verbreitung des Frontalunterrichtes (siehe dazu Kapitel 3) geht einher mit einem vergleichsweise naiven Verständnis von Unterrichtsmethodik. Terhart (1989, 42) gebraucht ein anschauliches Bild: Es handelt sich um ein „*Transportbandverständnis*“, wenn man glaubt, dass sich feststehende Lerngegenstände/Inhalte mit Methode in den Schülerkopf transportieren ließen. Eine Methode ist aber kein Neutrum, keine bloße Vermittlungstechnik, sondern trägt in sich bereits normative Implikationen, die nur mit bestimmten Zielen harmonieren. Offenbar sollte der Frontalunterricht – als alleinige Unterrichtsform – alles leisten: Wissensvermittlung, Verstehen von Zusammenhängen, Fertigkeitstraining, Aufbau sozialer Haltungen u.a.m., ganz wie es das Modell des Nürnberger Trichters suggeriert.

Die moderne Didaktik hingegen spricht von einem komplexen Zusammenhang zwischen Methoden, Inhalten und didaktischen Intentionen, ja geradezu von ei-

nem Implikationszusammenhang (W. Schulz 1981, 85): Die Art und Weise, wie eine Lehrkraft durch Arrangieren von Lernbedingungen einen Inhalt den Schülern und Schülerinnen nahe bringt, „hat Bedeutung dafür, wie dieser Inhalt im Unterrichtsprozess ‚erscheint‘, sie hat Konsequenzen dafür, welche Qualität von Lernen den Schülern im Unterricht abverlangt ist und schließlich dafür, wie der so ‚erschienene‘ Inhalt von den Schülern subjektiv angeeignet worden ist.“ (Terhart 1989, 44) Das heißt nicht weniger, als dass methodische Entscheidungen z. B. immer auch inhaltliche Entscheidungen und Zielvorstellungen von der angestrebten Lernqualität implizieren.

Bevor über Inhalte und Methoden entschieden werden kann, müssen vor allem die übergreifenden *didaktischen Intentionen* benannt werden: Diese Intentionen können auf ganz unterschiedliche Bereiche des Lernpotenzials von Schülern und Schülerinnen gerichtet sein – auf ihr Wissen und Können, auf die Entfaltung von Verstehensfähigkeit, auf Haltungen, auf die Förderung moralischer Urteilskraft, auf die Kultivierung ästhetischer Erfahrungsfähigkeit oder auf motorische Möglichkeiten. Didaktische Intentionen legen die Perspektiven fest, unter denen ein Inhalt zum Unterrichtsthema wird, aber auch in welcher Richtung das Lernen und die Entwicklung der Schüler und Schülerinnen gefördert werden soll. Die entsprechend auszuwählenden Methoden sind dann eben nicht bloße Transportbänder, sondern leiten einen Auseinandersetzungsprozess zwischen „objektiver“ und „subjektiver“ Seite ein. „Methoden bezeichnen also Beziehungen, nämlich *Beziehungen* zwischen den Akten der Unterrichtsorganisation und der Lehre [auf der einen Seite, H.G.] ... und den erstrebten oder zu ermöglichenden Lernprozessen auf Seiten der Schüler [auf der andern Seite, H.G.]“ (Klafki 1985, 205)

Die didaktische Intentionalität hat also den Primat gegenüber inhaltlichen und methodischen Entscheidungen. Also heißt die erste grundlegende Frage jeden Unterrichtes: „Was will ich überhaupt grundsätzlich erreichen?“ Dann erst folgen Überlegungen, mit welchen Inhalten und Verfahren dies möglich ist. Dies gehört zu den klassischen Grundsätzen der Didaktik. (Klafki 1985, 64 f.) Nimmt man dann noch die These vom Implikationszusammenhang aller Unterrichtsfaktoren hinzu, dann lässt sich die Annahme vom Allzweckcharakter des Frontalunterrichtes überzeugend widerlegen. Zu viele Dimensionen des Methodischen konstituieren Unterricht, wie Wolfgang Schulz schon 1965 gezeigt hat (Schulz 1965, 30 ff.):

- Große Methodenkonzeptionen (also Gesamtentwürfe des Unterrichtsverständnisses wie wissenschaftsorientierter Unterricht, schülerorientierter Unterricht, offener Unterricht usw.),
- Artikulationsschemata (die zeitliche Gliederung des Unterrichtes in Phasen),
- Sozialformen (wie Gruppen-, Partner- oder Einzelarbeit),
- Aktionsformen des Lehrens (Verhaltensformen des Lehrers wie Demonstrieren, Fragen, Denkanstöße geben u.a.m.) und
- Urteilsformen (als Mikro-Züge wie z. B. Kopfnicken, Schweigen, Sprache, die den ganz konkreten Ablauf des Unterrichtsprozesses lenken).

Alle methodischen Entscheidungen (sei es über die Sozialformen, die Aktionsformen oder die zeitliche Abfolge der Unterrichtsschritte) stehen untereinander und zu Ziel- und Inhaltsdimensionen in Wechselwirkung. Wer eine Unterrichtseinheit durchführt, muss daher seine Entscheidungen von diesem komplexen Zusammenhang her begründen und frontalunterrichtlichen Phasen einen spezifischen Stellenwert zuweisen können!

Definitionen

Diese grundsätzlichen theoretischen Überlegungen sind für eine *Definition* des Frontalunterrichtes von großer Bedeutung. In der Regel wird Frontalunterricht als selbstständige Unterrichtsform verstanden. Seine Integration in andere Unterrichtsformen wird nicht vorausgesetzt. Für dieses *traditionelle Verständnis* gibt es übereinstimmende Definitionen. Hier nur einige ausgewählte Beispiele aus der neueren Literatur.

Definitionen zum Frontalunterricht

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

Oder auch:

„Wenn im Unterricht alle Mitglieder einer Lerngruppe/Klasse in gleicher Zeit auf gleichen Wegen mit gleichen Inhalten zu gleichen Zielen geführt werden sollen, geschieht dies in der Form des stark lehrerzentrierten Frontalunterrichts. Dabei reguliert und kontrolliert der Lehrer bzw. die Lehrerin alle Lehr-, Lern-, Arbeits-, Kommunikations- und Interaktionsprozesse. Seine Aktivität ist groß, die äußerlich sichtbare der Lernenden dagegen gering.“ (Grundschule von A bis Z, 1993, 77)

In einem anderen, wenige Jahre später (1998) erschienenen Wörterbuch heißt es zum Frontalunterricht: „Der Frontalunterricht stellt in erster Linie einen Lehrprozeß dar, der durch den Lehrer gesteuert wird und stoffzentriert ist. Er zielt im wesentlichen auf Gedächtnisleistung ab und versucht durch eine relativ straffe Führung den Lernenden in einer begrenzten Zeit gleiche theoretische Kenntnisse, Informationen und Lehrstoffe zu vermitteln.“ (Köck/Ott 1989, 185).

Oder auch: „Frontalunterricht (Syn. Klassenunterricht). Sozialform des Unterrichts, bei dem ein Lehrer versucht, den Lernstoff an eine Schulklasse mit Hilfe sprachlicher Darbietung, Wandtafel, Schulbuch und Overheadprojektor unter Berücksichtigung methodischer Lernschritte an alle Schüler gleichzeitig und effektiv zu vermitteln. Dabei steuert und kontrolliert er mit Fragen und Impulsen den Fortgang des Lernprozesses.“ (Schaub/Zenke 2000, 224). Oder im neuen Beltz Lexikon Pädagogik: „... durch weitgehende Lehrerlenkung und Geschlossenheit gekennzeichnete Sozialform des Unterrichts ...“ (2007, 264).

Es wird deutlich: Die entscheidende Rolle in der Interaktion spielt *der Lehrer oder die Lehrerin*. Er/sie leitet und lenkt die Lernprozesse für alle Schüler und Schülerinnen gemeinsam und gleichzeitig. Die Medien sind überwiegend Sprache, Tafel, Schulbuch und Overheadprojektor, wobei die gesamte Kommunikation der Klasse/Lerngruppe von vorne bestimmt wird. Es geht um möglichst effektives, stoffzentriertes Lehren und Lernen.

Aber es wird auch schnell klar: Deshalb ist der Frontalunterricht allein noch *keine Unterrichtsmethode*. Im Frontalunterricht können durchaus unterschiedliche methodische Elemente vorkommen: Vortrag, Gespräch, Spiele usw. (s.o.). Unter dem Methodenbegriff wird die *Gesamtheit* der Formen, Verfahren und Techniken gefasst, mit denen sich Lehrer und Schüler die sie umgebende natürliche und gesellschaftliche Wirklichkeit unter institutionellen Rahmenbedingungen aneignen (Fichten 1993, 79, Meyer 2002, 109). Ein frontales Arrangement ist also nur *ein* Element in einem komplexen methodischen Zusammenhang. Dieses frontale Arrangement regelt die Art und Weise der Interaktion und Kommunikation in der Klasse.

Daher ist es sinnvoll, den Frontalunterricht als eine *Sozialform* des Unterrichtes zu bezeichnen (z. B. Aschersleben 1999, 7, Meyer 2002, 113). Sozialformen regeln die Beziehungsstruktur – von der Kommunikation bis zur Raumstruktur – im Unterricht. Neben Gruppenarbeit, Partnerarbeit, Einzelarbeit oder Sonderformen gibt es eben auch den Frontalunterricht, bei dem die Kommunikationsformen, die unterrichtliche Interaktion und der inhaltliche Verlauf weitgehend (wie die Bezeichnung sagt) von der Person vorne („frontal“ von frons – lat. Stirn) bestimmt werden. Frontalunterricht ist – auch wenn das die Lexika der 68er Zeit nahe legen

– kein Kampfbegriff, sondern zunächst nur eine sehr formale Definition. Miller (2001, 63) spricht deshalb unpolemisch einfach von der Sozialform „Plenumsarbeit“. Dieser Begriff ist nicht so negativ besetzt wie der des Frontalunterrichtes (klingt aber ein wenig nach Seminarveranstaltung...).

Zudem kann gefragt werden, wer überwiegend aktiv ist, – die Lehrkraft oder die Schüler und Schülerinnen. Welches sind die wesentlichen Aktivitätsformen in einer frontalunterrichtlichen Sozialform? Aus diesen beiden Kriterien (Sozialformen und Aktivitätsformen) ergibt sich folgendes Einordnungsschema (Abb. 4).

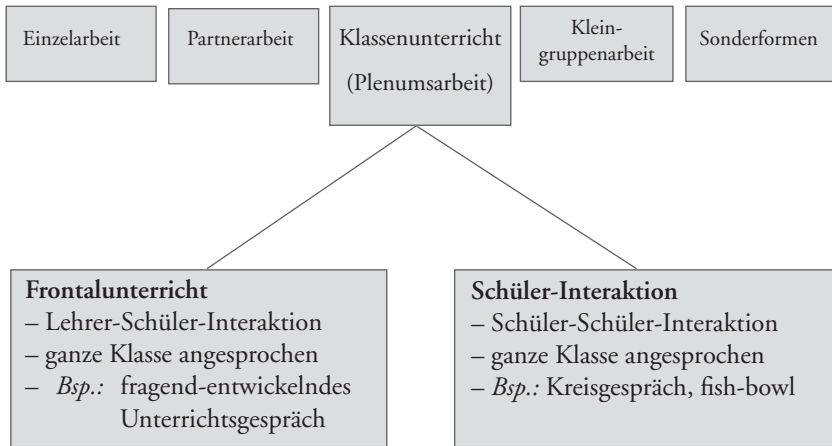


Abb. 4: Einordnung des Frontalunterrichtes in die Sozialformen des Unterrichtes

Deutlich ist, dass hier neben den differenzierenden Sozialformen (Gruppenarbeit, Partnerarbeit und Einzelarbeit) zunächst der Klassenunterricht steht. *Klassenunterricht* ist nicht gleichbedeutend mit Frontalunterricht, sondern ein Oberbegriff (ähnlich: Aschersleben 1999, 63, zu Jahrgangsklassen: ZfP H. 2/2021). Innerhalb des Klassenunterrichtes werden nämlich zwei Formen unterschieden: der *Frontalunterricht* (frontale, lehrergelenkte Interaktion) und die (zeitweise) *Schüler-Interaktion* (Mehrweg-Kommunikation). Die Lehrkraft kann also auch Unterricht in der Gesamtklasse durchführen, ohne dass dies durch frontale Lehrerlenkung geschieht: Ein Kreisgespräch ohne Diskussionsleitung; zwei Unterplena führen in der Gesamtklasse ein Streitgespräch; ein Teil der Schüler führt eine „Amerikanische Debatte“ durch, während die andern beobachten (siehe Kapitel 4); Schüler spielen der Klasse ein Rollenspiel vor u.a.m. Immer ist die *ganze* Klasse gleichzeitig angesprochen und beteiligt, wenn auch in unterschiedlichen Funktionen. Ich nenne diese Unterrichtsform deshalb „Schüler-Interaktion“. Als Sozialformen sind schließlich auch *Sonderformen* zu nennen, flexibel wechselnde Gruppierungen der Lernenden, die vom Planspiel einer Klasse über das Teamteaching in Großklassenverbänden bis zum Theaterstück in der Aula für alle Schüler reichen.

Damit wird gleichzeitig auch deutlich, dass Frontalunterricht nicht einfach synonym mit darbietendem Unterricht gebraucht werden darf, wie dies gelegentlich geschieht. Dagegen spricht die Vielfalt der mit ihm verbundenen Inszenierungsmuster: Die Lehrkraft kann z. B. einen Vortrag halten, ein Rollenspiel anleiten, ein Interaktionsspiel durchführen oder sich mit der Klasse gemeinsam fragend auf die Suche nach einer Problemlösung begeben (die die Lehrkraft selbst noch nicht hat!). Und das alles frontal, aber eben nicht nur darbietend.

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

! Zwei Formen des Frontalunterrichts

Ich unterscheide begrifflich zwei Formen des Frontalunterrichtes:

- a) den „*traditionellen Frontalunterricht*“ (im Sinne der angeführten Definitionen); 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 *methodische Monokultur* nennen;
- b) ein neues Konzept des „*integrierten Frontalunterrichtes*“, das sich auf den Zusammenhang frontalunterrichtlicher Phasen mit eigentätigen, selbstverantworteten und selbstgesteuerten Schülerarbeitsformen richtet (und das diesem Buch zu Grunde liegt). 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). Ich greife damit die Idee eines integrierten Frontalunterrichtes von E. Meyer und W. Okon (1984) wieder auf.

Schaut man sich traditionellen Frontalunterricht in der Praxis an, so stößt man auf folgende Charakteristika (H. Meyer 1987):

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

- Ergebnissicherung (Tafel)
 - Stellen von Hausaufgaben
6. Eine didaktisch reflektierte Einbettung in weitere Sozialformen ist nicht erkennbar. Kurzfristige Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit dienen eher der methodischen Abwechslung.
 7. Dieser Frontalunterricht bestimmt den größten Teil des Schulvormittages.

Zu ergänzen ist der oft erhebliche organisatorische Aufwand, der vom Lehrer zu bewältigen ist und der sich in zahlreichen Kleinigkeiten beträchtlich summieren kann (vom Austeilen der Hefte über das Aufbauen von Geräten bis hin zum Führen von Listen und dem Geldeinsammeln). Für den Lehrer ist diese Form des Frontalunterrichtes die am meisten anstrengende, weil er Dauerakteur ist.

Wie aber bereits in der Einleitung erwähnt, ist der Frontalunterricht in der traditionellen Definition (s.o.) seit längerem in das Kreuzfeuer der Kritik geraten. Welches sind die zentralen Argumente? Ich fasse sie in zehn Punkten zusammen.

