

Hans Schmid

Unterrichtsvorbereitung – eine Kunst

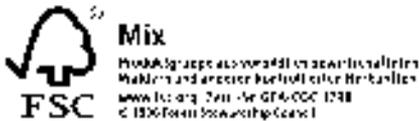
Hans Schmid

Unterrichts- vorbereitung – eine Kunst

Ein Leitfaden
für den Religionsunterricht

Kösel

Für Maria,
Johannes und Michael



Verlagsgruppe Random House FSC-DEU-0100
Das für dieses Buch verwendete FSC-zertifizierte Papier
Munken White liefert Arctic Paper Munkedals AB, Schweden.

Copyright © 2008 Kösel-Verlag, München,
in der Verlagsgruppe Random House GmbH
Druck und Bindung: Kösel, Krugzell
Umschlag: Kaselow Design, München
Umschlagmotiv: mauritius images/Marc Gilsdorf
Printed in Germany
ISBN 978-3-466-36793-1

www.koesel.de

Inhalt

Das Felliniprinzip	7
Empfänglich für die Tiefenschichten der Wirklichkeit	8
Wider die Zweckerationalität der Schule.	10
Die Wechselwirkung von Weg und Ziel, von Was und Wie	12
Das Felliniprinzip im Unterricht	16
Die Landschaften des Lernens	18
Vom Lehrplan zum Unterricht: Fünf Schritte der Unterrichtsvorbereitung	21
1. Erschließung und Reflexion des Lehrplans:	
Der Lehrplan als Suchhorizont	25
Der Lehrplan als Makroebene des Unterrichts	25
Das individuelle Interpretationsspektrum	26
Der Lehrer als Mittler	27
Das Hineinwachsen in den Lehrplan	28
Der Lehrplan als Suchhorizont	31
2. Suchen, Sammeln, Sichten und Auswahl der Lerngegenstände und Unterrichtsarrangements	33
Von der Reflexion zur Intuition.	33
Die Kunst des Verfügbaren	34
Suchen und Auswählen	42
3. Didaktische Aufbereitung des Lerngegenstandes:	
Das Hervortreten des Hauptmediums	49
DER BLICK UNTER DIE OBERFLÄCHE	49
Erschließen der Lernpotenziale	49
Hervortreten des Hauptmediums	51
Verweilen	52
Didaktische Transformation	54
Didaktische Aufbereitung	55

DIDAKTISCHE AUFBEREITUNG EINES TEXTES	58
Ich begegne dem Text	59
Den Text mit den Augen und Ohren der Schülerinnen und Schüler aufnehmen	79
Welche Lernziele lassen sich mit dem Text erreichen?	86
Welche unterrichtlichen Handlungsmöglichkeiten ergeben sich aus dem Text?	88
 DIDAKTISCHE AUFBEREITUNG EINES BILDES	 98
Die Sprache der Bilder verstehen lernen	98
Schritte der didaktischen Aufbereitung eines Bildes	99
 DIDAKTISCHE AUFBEREITUNG DES SCHULBUCHS	 101
Ungenutztes Potenzial	101
Sichten, Auswahl und didaktische Aufbereitung der einzelnen Buchelemente	102
 4. Die Dramaturgie des Unterrichts	 108
VON DER »PÜNKTLICHKEIT« DES LERNENS	108
DRAMATURGISCHE ECKPUNKTE DES UNTERRICHTS	113
Die dramaturgische Bedeutung des Hauptmediums und die Kraft des Anfangs.	113
Dramaturgische Platzierung und Motivation.	119
Balance komplementärer Lernformen	123
 5. Der Unterrichtsverlaufsplan	 125
Die Bezugspunkte des Unterrichtsaufbaus	125
Stundenziele	127
Der schriftliche Unterrichtsverlaufsplan	130
 Nachwort: Unterrichten lernen	 137
 Anhang	 141
Schriftliche Unterrichtsvorbereitung im Rahmen einer Lehrprobe: Leitfaden	141
 Anmerkungen	 149
 Sachregister	 156

Das Felliniprinzip

*Ein Film ist wie eine Reise.
Sie kann nach einem Programm geplant werden,
aber die Orte selbst
entdeckt man erst während der Fahrt.*

FEDERICO FELLINI

Vor einigen Jahren bin ich auf diesen Satz des großen italienischen Regisseurs *Federico Fellini* gestoßen, ein Satz, der mich damals sofort elektrisiert hat. Es war mir, als habe *Fellini* mit seiner metaphorischen Formulierung nicht nur das Werden seiner Filme beschrieben, sondern in gleicher Weise etwas Wesentliches über die Entstehung von Unterricht zum Ausdruck gebracht, wie ich diesen Prozess erlebte: *Unterrichten ist wie eine Reise. Sie kann nach einem Programm geplant werden, aber die Lernorte selbst entdeckt man erst während der Fahrt.* Sätze sind zuweilen wie Blitze, die die Dunkelheit erhellen und für einen Augenblick das Geschehen in klaren Konturen erscheinen lassen. Seitdem hat mich dieser Satz begleitet und mir wurde allmählich immer deutlicher, dass in ihm ein fundamentales Prinzip des unterrichtlichen Handelns verborgen ist.

Es ist nicht zufällig, dass Aussagen aus der Sphäre von Film und Theater für Schule, Unterricht und Lernen eine Bedeutung entfalten können. Schon lange ist in der Didaktik bekannt, dass zwischen der Handlungslogik eines Regisseurs und der Handlungslogik von Lehrerinnen und Lehrern eine besondere Nähe besteht.¹ Gerade aber in der Auseinandersetzung mit *Federico Fellini* kann deutlich werden, dass diese Nähe viel umfassender und wesentlicher ist, als dies bisher ins Bewusstsein trat. Dies gilt für die Didaktik im Allgemeinen; für den Religionsunterricht gilt es in ganz besonderer Weise. Denn *Fellini* ging es in seinen Filmen immer um das »Innere« der Wirklichkeit, vor allem um die »Innenwelt« des Menschen, ohne die seine »Außenwelt« nicht verstehbar ist: »Der Mensch ist nicht nur ein soziales ..., sondern auch ein göttliches (Wesen).«²

Empfänglich für die Tiefenschichten der Wirklichkeit

Federico Fellini gilt als einer der bedeutendsten Regisseure des 20. Jahrhunderts. Seine Filme erhielten die wichtigsten internationalen Auszeichnungen. Mit Oscars wurden bedacht: *La Strada* (Das Lied der Straße) 1956, *Le notti di Cabiria* (Die Nächte der Cabiria) 1957, *Otto de mezzo* (8½) 1963, *Amarcord* (Amarcord) 1974 und *Il Casanova di Federico Fellini* (Fellinis Casanova) 1976. Sein Film *La dolce vita* (Das süße Leben) 1959 erhielt in Cannes die Goldene Palme. Für sein filmisches Gesamtwerk wurde *Fellini* 1985 in Venedig mit dem Goldenen Löwen und, 1993 in Hollywood, einige Monate vor seinem Tode, mit dem Ehren-Oscar ausgezeichnet.³ Immer wieder wurde seine künstlerische Ausdruckskraft in eine Reihe mit der von *Pablo Picasso* gestellt. *George Simenon* sagte von seinem Freund: »Fellini ist nicht nur ein großer Regisseur – sicher der größte unserer Epoche –, er ist ein echter Schöpfer ... In meinen Augen ist *Fellini* das Kino. ... Nicht das kommerzielle Kino. Und nicht das Kino der Avantgarde. ... Das Kino eines Mannes, der uns mit allen ihm verfügbaren Mitteln ... die Menschlichkeit und die Alpträume mitteilt, die in ihm brodeln.«⁴

Es ist in der Tat das vielschichtige Wirklichkeitsverständnis *Fellinis* und seine Art, diese Vielschichtigkeit zu entdecken, sie freizulegen und zur Darstellung zu bringen, die sein Schaffen besonders für die Religionsdidaktik so fruchtbar macht. Denn es geht auch im Religionsunterricht vor allem darum, die Vordergründigkeit zu durchstoßen, sie zu überschreiten, hin zu fundamentalen Fragen des Woher und Wohin, zu den Schichten des »Unbedingten«, zu den Ebenen von Religion und Glaube. *Fellini* interessiert sich für »alles, was der Mensch in sich trägt«⁵, und er spricht von »unterschiedlichen Dichtigkeitsfolgen« seiner Wirklichkeit. Der Film selbst wird ihm eine »Kunstform zur Durchdringung einer tieferen Realität, das Mikroskop zur Suche nach der inneren Wahrheit«⁶. Er will zeigen, »was hinter der obersten Schicht der Dinge und der Menschen«⁷ verborgen ist: Die geistige Wirklichkeit, die metaphysische Wirklichkeit, vor allem auch das Geheimnis, das Mysterium: »Geheimnisse sind für mich die großen, nicht durch Vernunft bestimmten Stromlinien des Seelenlebens, die Geheimnisse, die der Mensch in sich trägt, die Liebe, das Heil ...«⁸ Sie verschaffen sich Ausdruck in den Sphären seiner Träume und Fantasien, der Symbole und archetypischen Bilder, in der Sprache der Poesie, der Märchen und Mythen. »Im Zentrum der aufeinanderfolgenden Dichtigkeitsfolgen der Wirklichkeit wohnt meiner Auffassung nach Gott, der Schlüssel aller Geheimnisse.«⁹

Der Religionspädagoge *Günter Lange* hat in den 1970er-Jahren ein Schichtenmodell der Wirklichkeit für den Religionsunterricht vorgeschlagen: Er sprach von der unmittelbar wahrnehmbaren oder empirischen Ebene (x-Ebene), der religiösen Ebene (y-Ebene) und der Glaubensebene (z-Ebene) der Wirklichkeit.¹⁰ In der Folge gab es Versuche, die einzelnen Themen des Religionsunterrichts in diesen drei Dimensionen zu betrachten und aufzuschlüsseln, um dadurch die Verbindung – oder besser: die Korrelation – von Erfahrung, Religion und Glaube in ihnen aufzuweisen und didaktisch handhabbar zu machen. Dieses von fundamentaltheologischen Überlegungen her entwickelte »x-y-z-Modell« erschien theoretisch zwar plausibel, hat sich jedoch in der Praxis nicht durchgesetzt. Im Ganzen ist das x-y-z-Modell noch zu abstrakt angelegt, um in den konkreten Handlungsbedingungen des Unterrichtens wirksam werden zu können. Vor allem kann dieses Modell den Themen des Religionsunterrichts nicht einfach übergestülpt werden. Die Wirklichkeitsschichten erschließen sich nicht auf der Ebene der Themen, sondern auf der Ebene der Lerngegenstände. *Günter Lange* hat dies selbst in seinen sensiblen Bild- und Texterschließungen immer wieder vorgemacht.¹¹ An konkreten Bildern und Texten lassen sich Tiefenschichten erschließen, nicht an einem Lehrplan- oder einem Stundenthema.

Auch *Federico Fellini* geht es immer ums Konkrete. Er ist kein Filmtheoretiker, sondern ein Regisseur, der leidenschaftlich Filme macht; erst in zweiter Linie denkt er über sein Handeln nach. Seine Überlegungen zur Vielschichtigkeit der Wirklichkeit sind Ausdruck seines Kunstschaffens. Sie sind Reflexion seines alltäglichen Handelns, Ausfluss seiner Praxis. Diese Verliebtheit in die Praxis, ins Konkrete, ins Dingliche, Wahrnehmbare, in der sich ihm die Tiefenschichten der Welt und des Menschen offenbaren, ist ein Kennzeichen von *Fellinis* Schaffen und sie gibt ihm seine typische, »fellinineske« Ausdruckskraft. Und es ist auch diese Verliebtheit ins praktische Tun, man könnte sogar sagen, diese »Mystik des Praktischen«¹², die *Fellini* für die Kunst des praktischen Unterrichtens in Schule und Religionsunterricht so überaus anregend macht. Der Gewinn, den wir aus der Beschäftigung mit *Fellini* beziehen können, kommt nicht auf dem Kopf, sondern auf den Füßen daher.

Es ist seine Art und Weise, *wie* er der Wirklichkeit begegnet, die ihm ihre verborgenen Dimensionen aufschließt: »Ich habe kein besonderes System, an das ich mich fromm halte. Ich glaube nur an eines: empfänglich zu sein ... Mein einziger Leitfaden ist Empfänglichkeit, Aufgeschlossenheit.«¹³ Dabei öffnet er sich den konkreten Menschen, Gesichtern, Dingen,

Umgebungen, die ihm beim Filmmachen begegnen, und »ist verfügbar« für die Situationen, die sich einstellen, lässt sich von ihnen »in Anspruch nehmen«. »Man muss die Gabe haben, sich Zeit zu lassen, um auf die kleinsten Einzelheiten achtzugeben: die Art, wie der eine raucht, wie der andere geht ... Jedes Detail eröffnet eine Welt. Aus einem Loch sieht man ein Schwänzchen ragen, man zieht daran, ein Elefant kommt zum Vorschein.«¹⁴

Dieser offene, neugierige Blick auf das Ganze und auf die Details, auf die »Schwänzchen«, die aus den unscheinbaren Löchern ragen, das geduldige und vorsichtige Ziehen daran, das sorgfältige Freilegen, fördert die hinter der Oberfläche des Alltäglichen verborgenen »Elefanten« zutage. In immer neuen Formulierungen und Wendungen umschreibt er diese Haltung: beobachten, entdecken, wachsam sein, zuhören, dem folgen, was der Film verlangt, nichts überstürzen, abwarten, offen sein: »Ich gehe an meine Geschichten heran, um zu erfahren, was sie mir erzählen.«¹⁵ In seinem Film *Roma* (1972) wird ihm die Stadt, in der er lebt und arbeitet, selbst zur Metapher für sein Wirklichkeitsverständnis: Überall, wo man zu graben beginnt, stößt man auf eine andere Welt. »Man muss Tiefe verstecken. Wo? An der Oberfläche.«¹⁶ *Fellini* kehrt diesen Satz *Hugo von Hofmannsthals*, mit dem dieser die Aufgabe der Poesie beschreibt, um: Die Tiefe an oder in der Oberfläche ist für ihn eine Beschaffenheit der Wirklichkeit schlechthin, die uns gewahr wird, wenn wir uns ihr gegenüber staunend, ja man könnte sogar sagen: in poetischer Weise öffnen.

Wider die Zweckrationalität der Schule

Eine solche staunende Offenheit, Empfänglichkeit und Aufgeschlossenheit, der sich die Wirklichkeit fast wie von selbst offenbart, steht in scharfem Kontrast zu dem, wie wir uns in der Schule weithin angewöhnt haben, den Dingen gegenüberzutreten. Wir betrachten die Lerngegenstände und die Lernsituationen als Mittel, um die zuvor festgelegten Ziele zu erreichen und unsere Absichten umzusetzen. Wir benützen die didaktisch relevanten Wirklichkeiten, um zu einem Lernergebnis zu gelangen. Sie werden uns zu »Mitteln« für die festgelegten Zwecke. Wenn uns etwa an biblischen Texten nur das interessiert, was den Lernzielen dient, dann nehmen wir ihnen ihr Eigenes, wir verzwecken sie; sie verlieren ihre Kraft und Lebendigkeit und es zieht jene Eindimensionalität, zusammen mit ihrer Schwester, der Langeweile, in den Unterricht ein, die oft so typisch für die Bibeldidaktik

in der Sekundarstufe ist. Der zweckrationalen Sicht auf die Wirklichkeit genügt ein schneller Blick, weil sie nur sucht, was sie vor dem Hintergrund ihrer Absichten finden will. Sie benötigt weder Zeit, noch kennt sie das Wunder des Verweilens. Für sie ist der Text kein Geheimnis, der etwas sagen will, was bisher unter Umständen noch überhaupt nicht gefragt oder bedacht war. Sie kennt keine Neugier und letztlich auch kein Staunen. In gefräßiger Weise sucht sie nur »Material« für das, was sie finden und erreichen will.

Gehen wir so mit den Gegenständen des Religionsunterrichts um, dann bleiben uns nicht nur ihre Tiefenschichten verschlossen, sondern sie werden uns im Unterricht permanent zum Problem. Immer passt etwas an ihnen nicht zum beabsichtigten Lernen, es ist verquer und bleibt fremd; darüber hinaus entsteht der Eindruck, dass die biblischen Texte eigentlich für den Unterricht nicht nötig und nur ein Anhängsel seien; alles ließe sich ohne sie viel einfacher sagen. Dieses Fremde, Nicht-Passende, Widerständige und Widerstrebende ist es jedoch gerade, in dem wir der eigenen Welt der Texte begegnen, in dem sich ihr verborgener Gehalt Geltung verschafft. Sie sind die Zugänge zu den Tiefenschichten. Würden wir uns Zeit lassen und genau hinschauen, dann würden wir sie entdecken, die kleinen Löcher, aus denen die »Schwänzchen« ragen, die unscheinbaren Schlüssel zu ihrer eigenen, verborgenen Welt.

Mit der Lernzieldominanz der 1970er- und 1980er-Jahre hat sich das zweckrationale Handlungsmuster in der Schule mit Macht etabliert. Es ist tief in die Fasern und Poren des Unterrichtens eingedrungen, sodass wir es meist kaum mehr wahrnehmen, weil es uns so selbstverständlich geworden ist. Theoretisch hat die Zweckrationalität inzwischen mit den sogenannten »offenen Unterrichtsformen«, der »Prozessorientierung« und mit Ansätzen eines »ästhetischen Lernens«¹⁷ eine Relativierung erfahren, sie ist aber immer noch wirkmächtig, weil im Zentrum der unterrichtlichen Handlungslogik, auf der Ebene der Unterrichtsplanung, der Unterrichtsvorbereitung und der Unterrichtsgestaltung, derzeit noch keine Alternativen zur Verfügung stehen. Immer noch lernen Lehramtsanwärter und Referendarinnen vor allem zu fragen, mit welchen »Mitteln« sich Lernziele des Lehrplans erreichen lassen. Immer noch werden sie auf die »didaktische Analyse« getrimmt, die nach *Wolfgang Klafki* den »Kern der Unterrichtsvorbereitung«¹⁸ darstellt. Tatsächlich ist die didaktische Analyse entscheidend für das zweckrationale Handlungsmuster in der Unterrichtsvorbereitung mitverantwortlich, weil sie Didaktik und Methodik auseinanderreißt. Sie fordert, zuerst die »Sachstruktur« des Themas zu klären (die

Frage nach dem *Was*), um dann zu fragen, wie sich das Thema im Unterricht umsetzen lässt (die Frage nach dem *Wie*). Obwohl die didaktische Analyse in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung sehr hochgehalten wird, spielt sie danach, im alltäglichen Unterrichten, so gut wie keine Rolle mehr. Die Denkbewegungen, die mit ihr eingeübt werden sollen, gehen in weiten Strecken über die konkreten Handlungsanforderungen des Unterrichts hinweg; deshalb ist auch der Handlungsgewinn für die anstehende Aufgabe der Unterrichtsvorbereitung, dessen »Kern« sie doch sein soll, relativ gering. Ebenso ist es nicht zufällig, dass in den von Referendarinnen und Lehramtsanwärtern erstellten didaktischen Analysen der erste Teil, die »Klärung der Sachstruktur« (das *Was*), häufig nur in einem sehr lockeren, ja oft unverbundenen Zusammenhang mit der Umsetzung in den Stundenentwürfen (dem *Wie*) steht. Meistens wird sogar zunächst das *Wie*, der Ablauf der Unterrichtsstunden vorbereitet, danach erst wird die »Klärung der Sachstruktur«, das *Was*, niedergeschrieben – ein Weg, der von der Konzeption der didaktischen Analyse her eigentlich widersinnig ist. Hier zeigt sich, dass manches, was theoretisch für den Unterricht erdacht ist, in der Schulpraxis ganz andere Blüten treibt. Von den praktischen Erfordernissen des Unterrichts her erscheint diese Vorgehensweise jedoch plausibel. Die konkrete Gestaltung der Unterrichtsstunde wirft ganz neue und andere Probleme auf, die gelöst werden müssen, zumal der Unterricht unabänderlich auf die Handelnden zukommt. Ein Thema unter bestimmten didaktischen Bezugspunkten theoretisch zu reflektieren ist demgegenüber eine leichter zu bewältigende Aufgabe. In der Praxis des Unterrichts zeigt sich, dass sich das *Was* nicht so einfach vom *Wie* trennen lässt. Weder dergestalt, dass die Klärung des *Was* die Voraussetzung für das *Wie* sein könnte, noch, dass sich beide in eine Zweck-Mittel-Relation bringen ließen.

Das Felliniprinzip: Die Verbindung von Was und Wie

Es gehört zur Eigenart nicht nur von Unterricht, sondern von Kunst, von Kultur überhaupt, dass die Frage, *was* die Wirklichkeit ist, im Inneren mit der Frage verbunden ist, *wie* wir die Wirklichkeit wahrnehmen und begreifen, *wie* wir sie darstellen und zum Ausdruck bringen. Das *Was* und das *Wie* sind zwei Seiten derselben Medaille. *Fellini* hat mit seiner besonderen Art, den Dingen zu begegnen, eine Praxis entwickelt, die ich das Felliniprinzip nennen möchte, eine Handlungslogik, in der er sowohl die Trennung als

auch die Zweck-Mittel-Relation überschreitet hin zu einem dynamischen Verhältnis einer oszillierenden Wechselwirkung zwischen *Was* und *Wie*, zwischen Thema und dessen Realisierung, zwischen dem Ziel und dem Weg zu diesem Ziel: »Ein Film ist wie eine Reise. Sie kann nach einem Programm geplant werden, aber die Orte selbst entdeckt man erst während der Fahrt.«

Ein Film ist wie eine Reise ...

Fellini verwendete immer wieder das Bild der Reise, um die besondere Art seines Schaffens zu kennzeichnen. Es ist die Reise in ein fremdes Land, in unentdeckte Welten und Wirklichkeiten. Der Reisende hat ein Ziel, weiß jedoch noch nicht im Vorhinein, was alles auf ihn zukommt: »Wüsstest du am Anfang, was dich Minute für Minute erwartet, würdest du gar nicht verreisen.«¹⁹ Der Reisende bricht auf, um Erfahrungen zu machen, um Neues kennenzulernen. Die Reise hat deshalb eine aktive Seite der Absicht und des Willens sowie eine passive, rezeptive Seite der Offenheit und des Empfangens. In der Reise finden das *Was* und das *Wie* zueinander; sie stehen in einem ständigen Austausch, in einer permanenten Wechselwirkung. Das *Was* realisiert sich im *Wie*; das *Wie* ergibt sich aus den Impulsen des *Was*. Das *Was* ist sich am Beginn noch weithin selbst verborgen; es zeigt sich als Richtung; es braucht das *Wie*, um sich zu finden; es entwickelt sich im Prozess.

Reisen lebt von Zeit, Muße und der Bereitschaft, sich überraschen zu lassen. *Fellini* versuchte bei seinen Dreharbeiten die »Atmosphäre einer Landpartie«²⁰ zu schaffen, um jene Mischung aus Zielgerichtetheit einerseits und Empfänglichkeit andererseits zu erzeugen, die für die schöpferische Entstehung seiner Filme so wichtig ist. Gerichtetheit und Empfänglichkeit bilden die Grundmomente dieses Handlungsprinzips. Beide Momente sind nicht identisch; in gewisser Weise widersprechen sie sich sogar. In ihrer Verbundenheit spannen sie jedoch jenen Wahrnehmungsraum auf und erzeugen jene kreative Spannung, die Voraussetzung für schöpferisches Handeln sind. Neues, Unerwartetes kann hervortreten. Die Reise verändert die Reisenden; am Schluss werden sie andere sein.

Sie kann nach einem Programm geplant werden ...

Das Drehbuch hat für *Fellini* den Charakter des Plans; in ihm kommt die Gerichtetheit des Handelns zum Tragen. Er betont die Bedeutung einer

gründlichen Vorbereitung: »Ein Film ist eine sorgfältig geplante Reise und kein zielloses Umherwandern.«²¹ Das Drehbuch determiniert jedoch nicht den Film, sondern weist einen »sehr elastischen Spielraum«²² auf. Es orientiert, legt aber nicht fest. Es hat den Charakter eines offenen Entwurfs. Das Drehbuch ist das *Was* des Filmes, das sich noch selbst verborgen ist. »Der fertige Film wird nie völlig so, wie ich ihn mir am Anfang vorgestellt habe ... Ich gehe von einem Drehbuch aus, aber auf dem Set bin ich für alle Möglichkeiten offen.«²³

Fellini setzt sich immer wieder mit Formen der Improvisation auseinander und weist sie zurück, da sie die Notwendigkeit der Planung ignorieren und so den Schaffensprozess der Beliebigkeit aussetzen: »Ich glaube, das Wort Improvisation hat nicht das Geringste mit dem Prozess des künstlerischen Schaffens zu tun. Das ist ein völlig unangemessener Begriff, ja sogar ärgerlich. Nein, ich würde hier nicht von Improvisation sprechen, ich würde andere Begriffe gebrauchen: Empfänglichkeit, Offenheit.«²⁴ Es geht um Offenheit vor dem Hintergrund einer Gerichtetheit, um Ungeplantes im Horizont eines Geplanten. Immer ergibt beides erst das Ganze.

In diesem Sinne charakterisiert *Fellini* das Drehbuch an einer Stelle als Reisekoffer, »den man sorgfältig packt, um ihn mit auf die Reise zu nehmen, und der alle notwendigen Utensilien enthält. Aber der Koffer ist nicht die Reise selbst«²⁵. Deutlich wird dabei, dass das Drehbuch eine bestimmte Etappe auf der Filmreise markiert: Es steht am Beginn, entwickelt Ideen und Vorstellungen, zeigt die Richtung und entwirft Strukturen; es muss sich aber später im Prozess der Realisierung vor dem Werden des Filmes verneigen.

Die Orte selbst entdeckt man erst während der Fahrt

Fellini verwendet das Bild von den zwei Seiten eines Blattes Papier, um die unterschiedlichen Etappen dieser Handlungslogik deutlich zu machen: »Wenn ich mit den Dreharbeiten beginne, weiß ich genau, was ich will, habe alles sorgfältig ausgearbeitet und vorgeplant. Und dann lege ich alles beiseite. Auf diese Weise bin ich wie ein Blatt Papier, das auf der einen Seite beschrieben und auf der anderen Seite weiß ist. Vielleicht habe ich lange auf der beschriebenen Seite gearbeitet, aber beim Dreh ist die unbeschriebene Seite viel wichtiger. Immer wieder greife ich auf die beschriebene Seite zurück, aber sie dient nur als Hinweis, wie der fertige Film aussehen soll.«²⁶

Das, was *Fellini* auf die noch weiße Rückseite schreiben wird, kann er nicht einfach von der beschriebenen Vorderseite ableiten oder folgern. Bei-

de Seiten gehören einer jeweils anderen Dimension an. Zwischen ihnen gibt es keinen direkten Übertritt, besteht keine unmittelbare Verbindung. Sie sind getrennt und doch berühren sie sich. Sie beeinflussen sich in einer Weise, die mehr mit Intuition als mit logischer Deduktion zu tun hat. In gewisser Weise müssen sich die Vorstellungen, Ideen und Entwürfe des Drehbuchs verlieren, um sich zu finden, sie müssen sterben, damit etwas Neues entstehen kann. *Fellini* beschreibt diesen Prozess als Geburtsvorgang: »Ich darf nicht vorher alles wissen, was ich machen werde, und finde Auswege nur, wo mich Dunkelheit und Unwissenheit umgibt. Das Kind ist von schwarzer Nacht umgeben, solange es im Mutterleib wächst.«²⁷

Exemplarisch wird dieser Übertritt vom Drehbuch zum Film, dieser Wechsel von einer Dimension in die andere, dieser ›Geburtsvorgang‹, in der Auswahl der Gesichter für seine Filme deutlich. »Gesichter und Köpfe«, so *Fellini*, sind die »menschlichen Landschaften des Films«, sie bilden »den Nährboden, der dem Film seinen Charakter geben wird«²⁸. Nachdem *Fellini* das Drehbuch abgeschlossen hat, mietet er, »fast wie in einem Ritual«, jedes Mal an einem unbekanntem und anonymen Ort Roms ein Büro und lässt eine Kleinanzeige in die Zeitungen setzen »mit etwa folgendem Inhalt: ›Federico Fellini ist bereit, alle zu empfangen, die ihn besuchen wollen.‹ In den folgenden Tagen empfangen ich Hunderte von Personen ... Der eine fesselt mich durch seinen Tick. Beim anderen fasziniert mich seine Brille. Manchmal füge ich wegen eines neuen Gesichts, das ich entdeckt habe, eine neue Gestalt in das Drehbuch ein. Ich sehe tausend, um zwei in meinen Film aufzunehmen, aber ich selber nehme alles in mich auf. Es ist, als sagten sie mir: ›Sieh mich gut an, denn jeder von uns ist ein Steinchen für das Mosaik, das du gerade zusammensetzen willst.«²⁹

Der amerikanische Cutter, Regisseur und Drehbuchautor *Walter Murch*³⁰ beschreibt diese Suchbewegung aus der Perspektive des Filmschnitts als Spurensuche eines Jägers: »Manche Schauspieler drehen zum Beispiel den Kopf nach links, bevor sie das Wort ›Aber‹ sagen, oder sie blinzeln siebenmal pro Minute, wenn sie scharf nachdenken. ... Du lernst all diese Dinge, und sie sind wichtig. Sie sind für dich so wichtig wie die Spuren im Wald für einen Jäger. Wo waren die Rehe? Ist das eine Fährte? Was bedeutet dieser geknickte Zweig? All das gewinnt ungeheure Bedeutung.«³¹

Aus all diesen Spuren und Steinchen ergibt sich das, was auf der noch »weißen Rückseite« des Films Gestalt gewinnt. Entdecken und Erschaffen, das *Wie* und das *Was*, fallen in diesem Prozess – »während der Fahrt« – fast auf wundersame Weise zusammen: »Ich bin wie Christoph Kolumbus, der

mit seiner Mannschaft auszog, um die neue Welt zu entdecken. In meinem Fall geht es darum, eine neue Welt zu erschaffen.«³²

Das Felliniprinzip im Unterricht

Unterrichten ist wie eine Reise ...

Es ist nicht zufällig, dass die Metapher der Reise auch die Eigenart des Unterrichts ungemein stärker zu erhellen vermag als die technischen Formulierungen des zweckrationalen Denkens, die davon sprechen, es gehe im Unterricht darum, Lernziele, Themen oder Inhalte »umzusetzen«. Denn Unterrichten ist keine Einbahnstraße vom Lehrplan zum Unterricht; es herrscht reger Gegenverkehr! Unterricht erwächst aus einer ständigen Wechselwirkung, aus einem permanenten Oszillieren. Das Bild der Reise macht diesen offenen Prozess deutlich, der sich erst im Verlaufe des Geschehens findet: Auch diese Reise bricht in noch unentdeckte Räume auf. Auch dabei steht jeweils am Beginn noch nicht fest, wie sich das Ganze am Ende gestalten wird. Auch Unterrichten lebt von einer aktiven Seite des Willens und der Absicht sowie von einer rezeptiven Seite der Offenheit und Empfänglichkeit für das, was sich auf dieser Reise an Möglichkeiten darbietet. Auch hier entfaltet sich das *Was* des Unterrichts in dem *Wie* der sich ergebenden Handlungsmöglichkeiten. Und auch Unterrichten lebt vor allem aus jener Mischung aus Gerichtetheit und Empfänglichkeit, die für den schöpferischen Prozess so konstitutiv ist.

Unterrichten kann nach einem Programm geplant werden ...

Auch Unterrichten ist kein zielloses Umherwandern, sondern eine sorgfältig geplante Reise. Die Richtung wird durch den Lehrplan vorgegeben; seine Ziele, Inhalte, Themen bilden den Horizont des Lernens. In diese Ebene gehört auch die »Klärung der Sachstruktur«, die unter bestimmten didaktischen Bezugspunkten die Themen des Lehrplans reflektiert.

Diese Ebene des Lehrplans determiniert jedoch nicht den Unterricht, sondern auch sie muss einen sehr elastischen Spielraum aufweisen. Auch sie orientiert, legt aber nicht fest. Sie hat den Charakter eines offenen Entwurfs. Der Lehrplan ist das *Was* des Unterrichts, das sich noch selbst verborgen ist. Er braucht das *Wie* der unterrichtlichen Möglichkeiten und Ausdrucksweisen, um sich als Lernen zu finden.

Auch im Unterricht ist Improvisation ein völlig unangemessener Begriff. Improvisation würde das Lernen der Beliebigkeit oder der Laune der am Unterricht Beteiligten aussetzen. Auch im Unterricht geht es um Offenheit und Empfänglichkeit auf dem Hintergrund der Gerichtetheit. Auch hier ergibt immer beides erst das Ganze.

Der Lehrplan lässt sich auch mit dem Bild des Reisekoffers beschreiben, den man sorgfältig packt, um ihn mit auf die Reise zu nehmen. Aber der Koffer ist nicht die Reise selbst. Der Lehrplan und die von ihm angestoßenen didaktischen Reflexionen der Themen markieren eine bestimmte Etappe auf der Unterrichtsreise. Sie stehen am Beginn, spannen den Horizont des Lernens auf, zeigen eine Richtung und entwerfen Strukturen; sie müssen sich aber im Prozess der Realisierung vor dem Werden des Unterrichts verneigen.

Die Lernorte entdeckt man erst während der Fahrt

Mit *Fellini* gesprochen: *Wenn ich mich mit dem Lehrplan beschäftigt habe, mit seinen Absichten und Zielen, mit seinen Inhalten und mit dem Thema, dann lege ich alles beiseite. Dann bin ich wie ein Blatt Papier, das auf der einen Seite beschrieben und auf der anderen Seite weiß ist. Vielleicht habe ich lange auf der beschriebenen Seite gearbeitet, aber beim Unterrichten selbst ist die unbeschriebene Seite viel wichtiger. Immer wieder greife ich auf die beschriebene Seite zurück, aber sie dient nur als Hinweis, sie zeigt mir die Richtung, sie eröffnet den Horizont für die Gestaltung des Unterrichts ...* Der Unterricht, der auf der »weißen Seite« Gestalt gewinnen wird, kann nicht einfach von der schon »beschriebenen Vorderseite« des Lehrplans abgeleitet werden. Jede der beiden Seiten gehört einer anderen Dimension an: Hier die Sphäre der theoretischen Reflexion, die *Kunst des Denkbaren*, dort die Sphäre des praktischen Handelns, die *Kunst des Möglichen*. Beide Dimensionen berühren sich und stehen in einem engen Austausch, aber es gibt keinen direkten Übertritt. Auch sie beeinflussen sich in einer Weise, die weniger mit Deduktion und mehr mit Intuition zu tun hat.

Übersehen wir in Schule und Unterricht diese unterschiedlichen Dimensionen der *Kunst des Denkbaren* und der *Kunst des Möglichen* und ihre eigentümliche Verbindung, dann zeitigt das fatale Folgen. Didaktik krankt daran, dass sie die Kunst des Denkbaren für den Kern der Sache oder – nach *Klafki* –, den »Kern der Unterrichtsvorbereitung« hält und sich für die Kunst des Möglichen nicht für zuständig erklärt. Letztere anempfiehlt sie dem angeborenen Talent der Lehrerinnen und Lehrer oder ihrem »pädago-

gischen Takt«. Dabei beginnt doch mit der Kunst des Möglichen erst das eigentliche Abenteuer des Unterrichtens.

Das Theorie-Praxis-Problem der Schule, die hochfliegenden Schul- und Unterrichtskonzepte einerseits und der graue Schulalltag andererseits, der so oft beklagte Praxisschock, ja viele gescheiterte Schulreformprojekte hängen weithin mit der Beschränkung auf die Kunst des Denkbaren und mit der Ausblendung der Kunst des Möglichen zusammen. Das Praktische ist eben nicht nur »Mittel« für das Theoretische; es weist eine eigene Würde auf. Es hat seinen Ort auf der anderen, von Empfänglichkeit und Offenheit bestimmten, noch »weißen Rückseite« des schulischen Handelns. Auch hier ergibt erst beides zusammen das Ganze.

Der Übergang vom Lehrplan zum Unterricht ist deshalb auch ein Wechsel von der *Kunst des Denkbaren* zur *Kunst des Möglichen*. Theoretisches Handeln vollzieht sich über die Bewegung von Gedanken; praktisches Handeln muss Realisierungsmöglichkeiten suchen und sie entdecken, um sie als Unterricht gestalten zu können. Auch dieser Wechsel lässt sich als Geburtsvorgang charakterisieren, in dem die zuvor bedachten Absichten, Ziele und sonstigen Vorgaben des Lehrplans gezwungen sind, in den zur Verfügung stehenden Möglichkeiten real und lebendig zu werden. Und auch in diesem »Übertritt« ist manches »von Dunkelheit, von Nacht und Unwissenheit umgeben«, bevor es an der noch »weißen Seite« des Handelns an den Tag tritt.

Die Landschaften des Lernens

Eine besondere Rolle in diesem unterrichtlichen Geburtsprozess spielt die Auswahl der Medien und Unterrichtsarrangements, mit denen und an denen wir lernen. Über die Lehrer-Schüler-Beziehung hinaus sind es vor allem die Gegenstände des Lernens, die großen Texte, Bilder und sonstigen Ausdrucksformen des Glaubens und Lebens, welche die »Landschaften des Unterrichts« ausmachen; sie bilden den »Nährboden«, der dem Unterricht seinen Charakter gibt. Medien sind keine Mittel, sondern sie sind *Mittler*, die uns vielfältige Zugänge zu Wirklichkeiten ermöglichen, ja, die diese Wirklichkeiten im Religionsunterricht zum Leben erwecken.

Die Reise der Unterrichtsvorbereitung besteht gerade darin, diese Lernorte zu entdecken und in ihren Tiefenschichten zu entfalten. Daraus ergeben sich vielfältige Rückwirkungen auf die Lernrichtungen, die zunächst vom Lehrplan angestoßen werden. Denn alle Lerngegenstände, die wir auf diese Weise finden, haben immer auch ein Eigengewicht. Sie entsprechen

in einigem dem, was wir suchen; sie gehen aber immer auch darüber hinaus und weisen andere, eigene Bedeutungsgehalte auf.

Das Eigengewicht der Texte, Bilder und sonstigen Lerngegenstände, die wir im Religionsunterricht verwenden, hängt damit zusammen, dass sie in der Regel nicht für den Religionsunterricht gemacht sind; sie sind in anderen Zusammenhängen entstanden und repräsentieren eine eigene Welt, die oft von der unsrigen radikal verschieden ist. Wir wählen etwa den für den Religionsunterricht gebräuchlichen Text der Zehn Gebote aus, weil wir glauben, dass er für das religiöse und ethische Lernen der Schülerinnen und Schüler des 21. Jahrhunderts eine Bedeutung hat. Der Dekalog gehört jedoch zu den ältesten Texten unserer Kultur, er ist im Vorderen Orient entstanden, mit einer spezifischen Wirkungsgeschichte durch die Jahrhunderte bis heute. Bei aller unmittelbaren Verständlichkeit und Bedeutsamkeit für unsere heutige Situation haftet der sprachlichen Gestalt der Zehn Gebote, wie allen biblischen Texten, etwas Fremdes, Sperriges, Widerständiges an, in dem ihre eigene, fremde Welt verborgen ist. Sie bieten sich uns an, sie verweigern sich aber auch immer dem direkten Zugriff. Wir verstehen sie, sie sind uns aber immer auch ein Geheimnis. Je selbstverständlicher und »bekannter« uns diese Texte sind, desto mehr sind wir in Gefahr, über dieses Geheimnis hinwegzusehen. Das Gleiche gilt aber auch weithin für alle anderen Texte, Bilder, Lieder, Filme, Gegenstände, Gebäude usw., die, auch wenn sie ihren Ursprung nicht in der Vergangenheit haben, immer in eigenen Zusammenhängen entstanden sind und deshalb immer auch eine spezifische Welt repräsentieren.

In einem zweckrationalen Unterrichtsverständnis, das die Lerngegenstände instrumentell als bloße Mittel für zuvor festgelegte Lernziele betrachtet, wird dieses Eigengewicht ständig zum Problem. Tatsächlich liegen jedoch in ihrer »Sperrigkeit« die Tiefenschichten verborgen, die es zu entdecken und für den Unterricht fruchtbar zu machen gilt. Das Eigengewicht der Gegenstände macht sie deshalb für den Unterricht nicht ungeeignet. Ganz im Gegenteil, es verleiht dem Unterricht etwas Erdiges, Welthaftes, Konkretes, Farbiges, ja, es erweckt ihn erst eigentlich zum Leben; das Lernen überwindet seine Vordergründigkeit und Eindimensionalität. In der Wahrnehmung und Erschließung des Eigengewichts und der Vielschichtigkeit der Gegenstände entdecken wir die Lernorte des Unterrichts. Sie haben Rückwirkungen auf die vorläufige Route des Lehrplans, denn: Die Lernorte entdeckt man erst während der Fahrt. Über die Haltung der Empfänglichkeit, des Staunens und der Verfügbarkeit für das, was uns in diesem Prozess begegnet, kann tatsächlich Neues in den Raum der Wahrnehmung

treten, das bisher überhaupt noch nicht bedacht wurde. In dieser Weise beginnt der Unterricht in einem Geschehen der permanenten Wechselwirkung Gestalt anzunehmen, und der fertige Unterricht wird nie nur so sein, wie er sich am Anfang in den Formulierungen des Lehrplans andeutet. Er kann gar nicht so bleiben. Er muss sich in seiner ersten, abstrakten, nur gedachten Form verlieren, um in den vielschichtigen Lerngegenständen auf der »weißen Rückseite« des Unterrichts neu lebendig werden zu können.

Im Folgenden soll es um den Prozess der Unterrichtsvorbereitung als einer Reise vom Lehrplan zum Unterricht gehen. Es ist ein von Gerichtetheit und Empfänglichkeit gesteuerter Prozess der permanenten Wechselwirkung, in dem Neues entsteht. Er vollzieht sich in mehreren Stufen und gleicht in seiner inneren Struktur sehr stark dem schöpferischen Entstehungsprozess von Filmen, den *Federico Fellini* wie kaum ein anderer reflektiert und zur Sprache gebracht hat. Die Handlungslogik *Fellinis*, die ihm aus seinem Filmschaffen erwachsen ist, gibt uns ein Prinzip für das Werden von Unterricht an die Hand, das der Wirklichkeit, zumal der religiösen Wirklichkeit, gerecht wird. Das »Felliniprinzip« vermag das zweckrationale Muster mit seinen Engführungen zu überschreiten und so die Vielschichtigkeit der Wirklichkeit in den Handlungsraum des Klassenzimmers zu holen.

Vom Lehrplan zum Unterricht: Fünf Schritte der Unterrichtsvorbereitung

Die Reise vom Lehrplan zum Unterricht ist ein mehrstufiger Prozess. Er weist unterschiedliche »Stationen«, genauer gesagt, eine bestimmte Stationenfolge auf:

1. Erschließung und Reflexion des Lehrplans
2. Suchen, Sammeln, Sichten und Auswahl der Lerngegenstände und Unterrichtsarrangements
3. Didaktische Aufbereitung des Lerngegenstands
4. Dramaturgische Gestaltung
5. Der Unterrichtsverlaufplan

Jede dieser Stationen ist durch besondere Erfordernisse gekennzeichnet, denen wir gerecht werden müssen, wollen wir auf der Reise vorankommen. Dabei gilt es jeweils, bestimmte Probleme in geeigneter Weise zu lösen. Jede Stufe erfordert deshalb eine eigene Handlungslogik, über die wir voranschreiten. Übergehen wir diese Stationen, dann gerät der Prozess der Unterrichtsvorbereitung ins Stocken oder verliert sich in Sackgassen; alles wird mühevoll und das, was dabei herauskommt, ist meist weder der Sache noch den Schülerinnen und Schülern angemessen. Ein wichtiges Gefährt auf dieser Reise von Station zu Station ist das Felliniprinzip: *Gerichtetheit und Empfänglichkeit sowie die Wechselwirkung zwischen allen Bezugspunkten.*

Ein schöpferischer Prozess

Unterrichtsvorbereitung braucht Zeit. Der mehrstufige Prozess kann nicht einfach abgekürzt oder in ungeduldiger Hast übers Knie gebrochen werden. Wie *Fellini* versucht, in einer »Atmosphäre der Landpartie« das schöp-

Die Triebe und Sprösslinge des Unterrichts müssen in den unterschiedlichen Entwicklungsstadien reifen und können nicht in Ungeduld aus dem Boden gezogen werden.

ferische Entstehen anzuregen, so erfordert auch der Weg im Werden des Unterrichts ein Stück Muße und immer wieder Orte des Verweilens. Dieses Werden hat etwas mit Wachsen zu tun. Die Triebe und Sprösslinge des Unterrichts müssen in den unterschiedlichen Entwicklungsstadien reifen und können nicht in Ungeduld aus dem Boden gezogen werden. Insofern hat Unterrichten auch etwas mit der Tätigkeit einer Gärtnerin, eines Gärtners zu tun: säen, geduldig warten, hegen, pflegen, sich für das Wachstum neugierig öffnen, Fruchtbare von Un-

fruchtbarem scheiden gehören zur inneren Aufgabe der Unterrichtsvorbereitung. Dabei kann oft tatsächlich »nichts forciert werden«³³. Trotz der immer begrenzten Zeit in der Schule gehören Geduld, Muße und Verweilen zum Prozess der Unterrichtsvorbereitung dazu.

Der Weg vom Lehrplan zum Unterricht ist nicht nur eine Sache des Kopfes. In den letzten Jahren ist der Zusammenhang von körperlichen und geistigen Prozessen, von Lernen und Bewegung für ein umfassendes Lernverständnis ins Bewusstsein getreten. Dies gilt jedoch nicht nur für die Schülerinnen und Schüler im Unterricht, sondern auch für uns selbst, die Unterrichtenden. Unterrichtsvorbereitung hat deshalb immer auch eine körperliche Dimension; die Hand und auch das »Hand«-Werkliche können im Vorbereitungsprozess eine ganz eigene Dynamik anregen. »In Bezug auf Kreativität und Inspiration sind mein Hirn und meine Hand unlöslich miteinander verbunden«, schreibt *Fellini*. »Oft kommt mir auch ohne Stift in der Hand eine Idee, aber meine Fantasie gerät erst richtig in Bewegung, sobald ich einen in der Hand halte.«³⁴ *Fellini* hat ständig auf Zettel gekritzelt und gezeichnet, um Klarheit zu gewinnen und in seinem Schaffen weiterzukommen. Ebenso legte er immer wieder Hand an bei der Kulisse oder an der Maske seiner Schauspieler; die unmittelbar sinnliche, taktile Begegnung mit der filmischen Wirklichkeit übte auf ihn eine inspirierende Wirkung aus.

Auch in der Unterrichtsvorbereitung bringen Körperlichkeit und Bewegung den Prozess oft in wundersamer Weise voran: aufstehen, einige Schritte gehen, aus dem Fenster schauen, spazieren gehen, joggen, etwas in die Hand nehmen, ein Buch aufschlagen, eine Skizze zeichnen oder ein

Tafelbild anfertigen, ausschneiden, kleben, etwas ausprobieren, am PC eine Operation durchführen und vieles mehr. Körperliche Bewegung und Veränderung evozieren im geistigen Schaffensprozess ihrerseits Bewegung und Veränderung. »Ich bin der Meinung, dass alles besser ginge, wenn man mehr ginge«, schreibt *Johann Gottfried Seume* im Jahre 1805.³⁵ Und der Rat, den *Friedrich Nietzsche* hundert Jahre später gegeben hat, offenbart vielleicht erst heute in einer Welt der tiefen Sofas seine ganze Bedeutung: »So wenig als möglich sitzen; keinem Gedanken Glauben schenken, der nicht im Freien geboren ist und bei freier Bewegung, in dem nicht auch die Muskeln ein Fest feiern. Alle Vorurteile kommen aus den Eingeweiden. – Das Sitzfleisch ... die eigentliche Sünde wider den heiligen Geist.«³⁶

Sicherlich geht es weder in der Unterrichtsvorbereitung noch im Unterricht ohne Sitzen. Im Gegenteil: Wir müssen das stille, konzentrierte, aufmerksame und schöpferische Sitzen heute erst neu lernen. Dazu bedarf es aber gerade der Unterbrechung, der Abwechslung und Ergänzung durch Bewegung, durch ein Tun und »Greifen« in vielfältiger Hinsicht. Das »Sitzfleisch« ist die deformierte Form des Sitzens; es lebt von der Trägheit »der Eingeweide«, will sich nicht erheben, heraustreten und auf den Weg machen. Sicherlich lassen sich beim »Fest der Muskeln«, das die erstarrten Gedanken zum Tanzen einladen will, keine allgemeingültigen Ratschläge erteilen. Jede Lehrerin und jeder Lehrer muss hierin die eigenen Möglichkeiten und Vorlieben entwickeln. Dabei kommt es vermutlich auch nicht so sehr auf die Quantität an; auch kleine Bewegungen, ein Aufstehen, ein Zurücktreten und einige Schritte in der Wohnung können ein Stocken lösen und Impulse geben. Immer geht es um eine Balance zwischen Körper und Geist, darum, den Körper mitzunehmen und den Schaffensprozess für seine vielfältigen Potenziale zu öffnen. Am Ende sieht man dem Unterricht den »Bewegungsgrad« seiner Vorbereitung an. Denn die Art des Unterrichts und die Art, wie dieser Unterricht geworden ist, gehören im Inneren zusammen.

Immer geht es um eine Balance zwischen Körper und Geist, darum, den Körper mitzunehmen und den Schaffensprozess für seine vielfältigen Potenziale zu öffnen.

Übung macht den Meister

Unterrichtsvorbereitung nimmt vor allem am Berufseintritt und in der ersten Phase als Lehrerin und Lehrer viel Zeit in Anspruch; meist erfordert die Vorbereitung mindestens so viel Zeit wie der Unterricht im Klassenzimmer, oft sogar das Doppelte, ab und an gar noch mehr: Der Lehrplan ist neu, die unterrichtlichen Handlungsmöglichkeiten sind noch weithin verschlos-



Hans Schmid

Unterrichtsvorbereitung - eine Kunst

Ein Leitfaden für den Religionsunterricht

Gebundenes Buch, Broschur, 160 Seiten, 16,5 x 24,0 cm

ISBN: 978-3-466-36793-1

Kösel

Erscheinungstermin: Mai 2008

Gute Vorbereitung ist mehr als der halbe Unterricht

Unterricht beginnt am Schreibtisch. Hans Schmid zeigt, wie man in fünf Schritten vom Lehrplan zum Unterricht kommt. Statt von Stunde zu Stunde zu hecheln, lehrt er die Kunst einer Unterrichtsvorbereitung, die der Entschleunigung dient und auf das Wesentliche konzentriert.

 [Der Titel im Katalog](#)