

Hans Schmid

Unterrichts- vorbereitung – eine Kunst

Ein Leitfaden
für den Religionsunterricht

Kösel

HANS SCHMID

UNTERRICHTS- VORBEREITUNG - EINE KUNST

EIN LEITFADEN FÜR DEN
RELIGIONSUNTERRICHT



EBOOKS

Hans Schmid

Unterrichts- vorbereitung – eine Kunst

Ein Leitfaden
für den Religionsunterricht

Kösel

Inhaltsverzeichnis

Widmung

Das Felliniprinzip

Vom Lehrplan zum Unterricht: – Fünf Schritte der Unterrichtsvorbereitung

Ein schöpferischer Prozess

Übung macht den Meister

1. Erschließung und Reflexion des Lehrplans: Der Lehrplan als Suchhorizont

Der Lehrplan als Makroebene des Unterrichts

Das individuelle Interpretationsspektrum

Der Lehrer als Mittler

Das Hineinwachsen in den Lehrplan

Der Lehrplan als Suchhorizont

2. Suchen, Sammeln, Sichten und Auswahl der Lerngegenstände und Unterrichtsarrangements

Von der Reflexion zur Intuition

Die Kunst des Verfügbaren

Suchen und Auswählen

3. Didaktische Aufbereitung des Lerngegenstandes: Das Hervortreten des Hauptmediums

DER BLICK UNTER DIE OBERFLÄCHE

DIDAKTISCHE AUFBEREITUNG EINES TEXTES

DIDAKTISCHE AUFBEREITUNG EINES BILDES

DIDAKTISCHE AUFBEREITUNG DES SCHULBUCHS

4. Die Dramaturgie des Unterrichts

VON DER »PÜNKTLICHKEIT« DES LERNENS

DRAMATURGISCHE ECKPUNKTE DES UNTERRICHTS

5. Der Unterrichtsverlaufsplan

Die Bezugspunkte des Unterrichtsaufbaus

Stundenziele

Der schriftliche Unterrichtsverlaufsplan

Nachwort Unterrichten lernen

Danksagung

Anhang

Anmerkungen

Sachregister

Copyright

**Für Maria,
Johannes und Michael**

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 Hofmannsthal*s, 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 Lehrerausbildung 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. Beide 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 unbekannten 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 Unterrichtens 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 »pädagogischen 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