

*Ob auf der Bühne oder im Klassenzimmer – Theaterspielen ist eine der schönsten und zugleich wirkungsvollsten Weisen, eine andere Sprache zu erlernen. Davon ist Joachim Bürkert überzeugt. Unser Kollege von der Universität Heidelberg war auf Einladung des Goethe-Instituts vor kurzem in Litauen, um in Vilnius, Kaunas, Klaipėda und Kelmė Fortbildungen zum Thema Theaterpädagogik für Lehrkräfte zu geben. Im Folgenden schildert er, warum es sich lohnt, das Sprachenlernen nicht nur dem Kopf zu überlassen.*

Joachim Bürkert

## Theater im DaF-Unterricht

Am Ende seines einsemestrigen Stipendiums an der Universität Heidelberg schrieb ein neuseeländischer Student Folgendes in seinem Abschlussbericht: „Meine unvergesslichste Erfahrung in Deutschland war der Theaterkurs. Dieses Angebot war für mich ein wunderbarer Weg, um Deutsch zu lernen und andere Leute zu treffen. Während des Semesters studierten wir eine Reihe von kleinen Stücken ein, die wir dann am Ende des Semesters vor Publikum aufführten. Auf die Bühne zu treten und in einer anderen Sprache Theater zu spielen, war eine unvorstellbare Freude. Dabei hat sich mein Deutsch, vor allem meine Aussprache, wesentlich verbessert. Diese Erfahrung kann ich gar nicht genug weiterempfehlen.“ Man achte auf die beiden Worte *unvergesslich* und *Freude*, denn sie bilden ein Paar. Was mir Freude macht, vergesse ich nicht. Menschen lernen am erfolgreichsten in Verbindung mit guten Gefühlen (Sambanis / Speck 2010, 111). Auch Fremdsprachen, so der Ulmer Hirnforscher Manfred Spitzer, „lernen sich am schnellsten und besten, wenn der Schüler emotional beteiligt ist.“ (Spitzer 2007). Damit ist bereits ein wichtiges Argument für das Theaterspielen im DaF-Unterricht genannt. Es ermöglicht ein mit Emotionen verbundenes Lernen.

Aussagen wie die des oben zitierten Studenten haben wir oft gehört, seit wir vor mehr als 17 Jahren am Institut für Deutsch als Fremdsprachenphilologie der Universität Heidelberg das Theaterprojekt *IDeFix* gegründet haben. *IDeFix* gibt ausländischen Studierenden der Universität Heidelberg die Möglichkeit, auf der Bühne spielend ihre Deutschkenntnisse zu verbessern. Weit über 1000 Studierende haben bisher diese Möglichkeit genutzt und sowohl die ZuschauerInnen unserer Theaterabende als auch uns DozentInnen oft genug in Erstaunen versetzt. Es ist faszinierend zu sehen, wie die Beteiligten im Laufe der Proben aufblühen, über sich

hinauswachsen, sowohl was ihre sprachlichen und sprecherischen Fertigkeiten angeht als auch ihr gesamtes Auftreten als Person. Aus dieser Erfahrung heraus bin ich zutiefst überzeugt vom Sinn dieser Arbeit. Das Theaterspielen ist eine der freudvollsten, lebendigsten und zugleich effektivsten Weisen, eine fremde Sprache zu erlernen, sie mit allen Sinnen und in all ihren Facetten zu erleben und zu erfahren – eine ideale Form eines erfahrungs- und handlungsbezogenen Lernens (vgl. Scheller 1998, 14). Das Lernen geschieht auf vielen Ebenen: Das Spiel auf der Bühne führt zu intensiver, auch körperlicher Auseinandersetzung mit Texten, setzt dabei emotionale Vorgänge in Bewegung, perfektioniert die Aussprache, schult die soziale Kompetenz und stärkt das Selbstwertgefühl der Studierenden, die überdies Verantwortung bei der Organisation der gemeinsamen Aufführungen übernehmen.

Ein Theaterprojekt mit dem Ziel einer Aufführung vor Publikum ist am ‚ertragreichsten‘, doch kann auch der ‚normale‘ Unterricht durch Elemente aus der Theaterpraxis bereichert werden. Szenische Arrangements im Unterricht bieten den Lernenden vielfältige Möglichkeiten, grundlegende kommunikative Fähigkeiten und Fertigkeiten in der Fremdsprache einzuüben (vgl. Klippert 2002) und sind damit auch eine Antwort auf „pädagogische Problemfelder“ (Scheller 1998, 9) wie den geringen Redeanteil der SchülerInnen oder den oft abstrakten, körperfernen Umgang mit Sprache im Klassenzimmer.

Tatsächlich weist die empirische Unterrichtsforschung seit Jahrzehnten auf derartige Problemfelder hin. Eines ist „die ausgesprochene Dominanz der Lehrerworte und der lehrergelenkten Unterrichtsgespräche“ (Klippert 2002, 29). Klippert (ibid.) und Storch (1999, 297) zitieren verschiedene Studien zur Verteilung der Redeanteile im allgemeinen Schulunterricht (d. h. nicht speziell

im Fremdsprachenunterricht) aus den Sechziger-, Siebziger- und Achtzigerjahren des vergangenen Jahrhunderts, die alle in etwa zu dem gleichen Ergebnis kommen, nämlich dass 60 % bis 80 % der im Unterricht gesprochenen Wörter von Lehrerseite kommen und damit die Lehrkraft „30–40 mal so viel wie jeder einzelne Schüler“ redet (Storch 1999, 297). Studien zur Situation im Englischunterricht aus dem Jahr 1983 bezifferten den Anteil der Lehreräußerungen auf 75 % der Unterrichtszeit (ibid.). Dass sich die Situation im Fremdsprachenunterricht an deutschen Schulen seitdem nicht verbessert hat, zeigt die im Jahr 2006 veröffentlichte *DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International)*. Danach liegt der durchschnittliche Sprechanteil der einzelnen Schülerinnen und Schüler im Fremdsprachenunterricht pro Unterrichtsstunde bei lediglich 30 Sekunden. Alle Schüleräußerungen zusammengenommen nehmen ein knappes Viertel der Unterrichtszeit ein. Die Lehrkraft hingegen füllt mit ihren Äußerungen mehr als die Hälfte der Unterrichtszeit aus. Das verbleibende Viertel der Unterrichtszeit ist der Stillarbeit vorbehalten, d. h. niemand spricht (vgl. Beck / Klieme 2007). Es liegt auf der Hand, dass diese Unterrichtswirklichkeit weit entfernt ist von dem Postulat eines kommunikativen Fremdsprachenunterrichts, in dem die systematische Förderung und Ausübung der Kommunikationsfähigkeit „im Zentrum des Unterrichts“ (Storch 1999, 12) stehen sollte. Unter den genannten Bedingungen kann das Sprechen im Unterricht kaum als Lernzugang benutzt werden (vgl. Hille et al. 2010, 348). Hinzu kommt, dass auch die Qualität der Unterrichtskommunikation den Schülerinnen und Schülern „nur wenige Gelegenheiten zu normalem kommunikativem Verhalten gibt“ (Storch 1999, 298). Vielmehr herrscht eine „funktionale Monotonie“ (ibid.) der Lernautsprache vor, d. h. Schüleräußerungen sind in den meisten Fällen Reaktionen auf Fragen und Anweisungen der Lehrkraft.

Storchs Klage über die „kommunikative Künstlichkeit und Unnatürlichkeit der Unterrichtssituation“ (Storch 1999, 216) kann man auch auf das Fehlen der emotionalen und der körperlichen Komponente, d. h. grundlegender nonverbaler Ausdrucksmittel, beziehen. Mimik, Gestik und Körperhaltung kommen im Sprachunterricht häufig zu kurz oder werden gar nicht berücksichtigt. Das liegt auch an der Sitzposition im Klassenzimmer, die kaum eine begleitende Gestik zulässt, geschweige denn die für eine natürliche Kommunikation nötige Bewegungsfreiheit. So verfehlt der Fremdsprachenunterricht sein Ziel, im Unterricht zu lernen,

wie man die Fremdsprache außerhalb des Unterrichts verwendet: „In einer Situation, in der oft eine höchst unnatürliche Interaktion vorherrscht“ (Storch 1999, 300), kann man nur schwerlich lernen, „wie man in der natürlichen Kommunikation sprachlich agiert.“

Natürliche Kommunikation konkretisiert sich immer in ganz bestimmten Situationen in der Wechselbeziehung zwischen leibhaftig anwesenden Personen und ihrer Umwelt. Angelehnt an Storch (1999, 319) lassen sich folgende Faktoren authentischer mündlicher Kommunikation unterscheiden: Wer kommuniziert mit wem? Wo und wann findet die Interaktion statt? Worüber wird gesprochen? Wozu kommunizieren wir? (Kommunikatives Ziel, Redeabsicht) Wie und womit kommunizieren wir? (z. B.: Welche sprachlichen Mittel verwenden wir, welche Textsorte, welche Sprachebene?) Man könnte mit Scheller auch sagen: Authentische Kommunikation findet in Szenen statt, in welche die Kommunikationspartner mit allen Sinnen eingebunden sind. „In diesen Szenen beschäftigen nicht nur die Inhalte, sondern immer auch der Raum, die Zeit, Gegenstände, das Auftreten und die körperlichen, gestischen, mimischen und sprachlichen Handlungen und Interaktionen, die gesehen, gehört, ertastet, manchmal auch erochen werden“ (Scheller 1998, 13).

Ein kommunikationszentrierter Unterricht müsste also verstärkt authentische Sprechansätze und -situationen schaffen (vgl. Klippert 2002) oder Kommunikation so simulieren, dass der gemeinsame Handlungsrahmen explizit situiert wird, „damit die Lernenden genau wissen, in welcher Rolle sie in welcher Situation mit welcher Zielsetzung kommunizieren“ (Storch 1999, 220). Das Theaterstück kann dies leisten. Sprechen in einer Theaterszene ist im Sinne Storchs situativ eingebettetes Sprechen und damit ein wirklichkeitsnahes Kommunikationstraining, das alle Facetten menschlicher Interaktion ins Spiel bringt. Das Theaterstück im Fremdsprachenunterricht trägt vor allem der Erkenntnis Rechnung, dass auch der Körper Träger der Sprache ist, dass jedes Gespräch geprägt ist „von einem feinen Netz interagierender körpersprachlicher Äußerungen, mit denen wir Aktion und Reaktion (bewusst oder unbewusst) beeinflussen und die gesprochene Sprache unterstützen oder sie in Frage stellen“ (Mettenberger 2004, 63). Im Zusammenspiel aller Kommunikationsanteile ermöglicht das szenische Spiel ein „multisensorisches Erfassen des Lerngegenstands“ Sprache (Hille et al. 2010, 339), was eine bessere Verankerung der neu erworbenen sprachlichen Mittel im Gedächtnis ermöglicht, wie einige neuere Studien zeigen.

ForscherInnen des *Transferzentrums für Neurowissenschaften und Lernen* in Ulm untersuchten etwa, wie sich das so genannte ‚Szenische Lernen‘ auf die Behaltensleistung von Vokabeln im Lateinunterricht auswirkt (vgl. Hille et al. 2010). Bei diesem Verfahren wird die Einführung neuer Vokabeln mit Bewegungen verbunden, welche den Bedeutungsgehalt der neuen Vokabel pantomimisch veranschaulichen und Rhythmus und Melodie des Wortes in Bewegung umsetzen. Für das Wort *tollere* ‚aufheben, hochheben‘ schildern die AutorInnen folgende Szene: „Der Schüler sieht höchst erfreut auf den Boden, dort hat er etwas entdeckt, er bückt sich und hebt einen imaginären Gegenstand auf, mit den Worten: ‚Ui, toll!‘ Dann hebt er den Gegenstand von Hüfthöhe über den Kopf und sagt: ‚Das ist ja toll!‘. Dabei wird ‚toll‘ betont“ (Hille et al. 2010, 340).

Nach Einführung und szenischer Umsetzung werden die Vokabeln geübt, wobei „die neuen Wörter und Wendungen zusammen mit ihren jeweiligen Bewegungen und charakterisierenden Rhythmen repetierend im Chor gesprochen werden“ (ibid.).

Für die Studie wurden 20 neue Vokabeln szenisch eingeübt. Nach 13 Wochen konnten sich die Schülerinnen und Schüler der Experimentalgruppe im Durchschnitt noch an 15 von diesen 20 Vokabeln erinnern. Die der Kontrollgruppe behielten im Durchschnitt nur 5,5 Vokabeln. Die AutorInnen sehen in diesem Ergebnis „die Überlegenheit des Szenischen Lernens im Vergleich zu traditionellen Methoden, die die Wortschatzarbeit nicht mit körperlicher Aktion und intensivem chorischen Sprechen verbinden“ (Hille et al. 2010, 337). Eine Nachfolgestudie zeigt auch im Französischunterricht in der Grundschule „die Überlegenheit des bewegungsgestützten Lernens“ (Sambanis / Speck 2010). Die Ulmer ForscherInnen erklären diesen Lerneffekt durch „die multimodale Einspeicherung und den erhöhten Sprechanteil der Lerner“ (Hille et al. 2010, 347). Zusätzlich zur traditionellen Einspeicherung werde das Szenische Lernen durch Körper- und Sprechbewegungen sowie durch „emotional angereicherte Situationen“ unterstützt.

Auf die emotionale Beteiligung beim Lernen legt der Hirnforscher Manfred Spitzer, wie bereits oben angeführt, besonderen Wert. Isolierte Fakten und Daten interessieren den Menschen nicht, sondern „Gefühle, Geschichten und vor allem andere Menschen“ (Spitzer 2002, 160). Ein besseres Stichwort für das Theaterspielen im DaF-Unterricht kann man kaum geben.

Wer in der Fremdsprache Theater spielt, begegnet der zu lernenden Sprache in Form von Geschichten, mehr

noch, er wird Teil der Geschichte, erlebt sie aus einer Binnenperspektive emotional, indem er eine Rolle übernimmt und dieser mit seinem Körper, mit seiner Stimme Ausdruck verleiht. Der Text wird als Partitur verstanden, die den Lernenden und Spielenden Freiheit beim Ausgestalten ihrer Rolle gewährt und somit Selbstverantwortung; Kreativität, Originalität und Produktivität werden gefördert, was sich günstig auf die Lernbereitschaft auswirkt (vgl. Sambanis / Speck 2010). Der schöpferische Prozess beginnt damit, dass die Spielenden von der eigenen Welt ausgehend das Neue und Fremde, nämlich die Rolle, erkunden. Dabei werden im Schutz von Rollen und Szenen „immer auch Vorstellungen, Erlebnisse, Empfindungen und Verhaltensweisen der Spieler und Spielerinnen aktiviert, zur Darstellung gebracht und reflektiert“ (Scheller 2008, 1). Schließlich kommen wir der gespielten Figur näher: „Sie wachsen zu sehen, sie damit verstehen zu lernen, mit ihr zu leiden und zu lachen: sie ein Stück weit zu sich selbst zu machen, gar zu dieser Figur zu werden, durch sie denkend und fühlend die Welt etwas anders begreifen zu lernen, sich mit ihr auseinander zu setzen, das schenkt uns die Theaterarbeit“ (Mettenberger 2009, 12). Sie schenkt uns auch – das möchte ich hinzufügen – ein intensiveres Vertrautwerden mit der fremden Sprache, wenn wir einen neuen Text nicht nur lesen und besprechen, sondern ihn szenisch darstellen, einen Lehrbuchtext, ein Gedicht, eine Ballade, einen Sketch oder eine Zeitungsnachricht.

Die vielschichtige, reiche und oft unerwartete Bilanz an Erfahrungen und Wirkungen des gemeinsamen Spielens macht das Theater äußerst reizvoll für das Fremdsprachenstudium. Zu dieser Bilanz gehört auch, was man die Entwicklung des ‚Sprachgefühls‘ nennen könnte. Rhythmus, Charakter, Klang und Melodie, das ‚Musikalische‘ an der Sprache werden erfahren und verinnerlicht.

Für unsere Theatergruppe *IDeFix* an der Universität Heidelberg hat sich die Theater-Revue mit Minidramen als ideale Gattung erwiesen. Ein Theaterabend besteht aus 12 bis 15 kleinen, meistens humorvollen Theaterstücken, z. B. Sketchen von Loriot oder selbst geschriebenen Szenen, die unter einem Motto zusammengestellt und durch eine kleine Rahmenhandlung miteinander verbunden werden. Diese Form erlaubt es uns, bis zu 30 Studentinnen und Studenten in eine Produktion einzubinden. Die Probenarbeit erfolgt in kleinen Gruppen, wodurch sich eine intensive Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden und zwischen den

Studierenden untereinander entfalten kann. Auf dem Weg zum Stück stehen vielfältige methodische Verfahren zur Verfügung, die selbst Deutschlernende auf der Niveaustufe A ermutigen, den auch für MuttersprachlerInnen nicht gerade einfachen Schritt auf die Bühne zu wagen. Gerade wenn es noch an verbaler Sprachkompetenz mangelt, gilt es umso mehr zu beachten, was die Grundlage jeglicher Theaterarbeit ist: „Vom Körperlichen ausgehend zur Sprache zu gelangen“ (Mettenberger 2004, 173). So stehen am Anfang der Probenarbeit oft so genannte Standbilder, in denen Gedanken, Situationen, Gefühle, Themen, Beziehungen etc. zuerst einmal durch eine bewegungslose Körperskulptur sichtbar gemacht werden. Ausdruck und Verstehen entwickeln sich so auf der Basis einer wahrhaft internationalen Sprache, nämlich der Körpersprache.

Der Höhepunkt des Prozesses ist für die Studierenden die Aufführung am Semesterende. Die Aussicht auf den Auftritt vor Publikum steigert das Vergnügen der Teilnehmenden schon während der Proben, beflügelt geradezu ihre Motivation, stärkt die Verbindlichkeit der gemeinsamen Arbeit und das Verantwortungsgefühl eines jeden für das gemeinsame Ziel. Mit diesem Ziel vor Augen geschieht das Lernen gewissermaßen nebenbei. Das Erreichen des Ziels erleben die Teilnehmenden oft geradezu euphorisch, wie es die Worte einer amerikanischen Studentin ausdrücken: „Das Gefühl auf der Bühne zu stehen, kann man nicht beschreiben. Das ist eine wunderbare und unvergleichliche Erfahrung.“

Die Anwendbarkeit des Gelernten in realen Lebenssituationen ist, wie bereits erwähnt, ein wichtiger Grundsatz für die Unterrichtsgestaltung. Dass dies beim Theaterspielen der Fall ist, haben wir oft erlebt. Ehemals zurückhaltende Studierende haben durch die gemeinsamen Proben, durch die im Spiel erfolgte phonetische Schulung, durch das Agieren auf der Bühne vor Publikum kommunikative Kompetenzen in der Fremdsprache erworben, die sich auf andere Lebensbereiche übertragen haben. Schließlich ist „die ganze Welt eine Bühne“, wie es schon bei Shakespeare heißt und auch von der modernen Soziologie in ihrer Rollentheorie so gesehen wird. Auch in anderen ‚Rollen‘, d. h. alltäglichen Situationen konnten die theatererfahrenen Studierenden in der fremdsprachlichen Umgebung selbstbewusst agieren, sich klar artikulieren, sei es bei mündlichen Prüfungen, bei einem Amtsgang oder beim Einkaufen. Der Wert des Theaters für den Fremdsprachenunterricht liegt jedoch nicht nur in der aufgezeigten strukturellen Ähnlichkeit zwischen dem Theaterspielen und

Situationen authentischer Kommunikation. Ebenso wichtig ist das, was das Spiel auf der Bühne vom alltäglichen Rollenspiel unterscheidet und letztlich den Reiz des Theaterspiels ausmacht. Der große Theatermann Max Reinhardt bezeichnete die Schauspielkunst einmal als „Befreiung von der konventionellen Schauspielerei des Lebens“. Auch wenn heutzutage die allgemeinen Ausdrucksformen nicht mehr wie zu Reinhardts Zeit eine „so steife und enge Rüstung“ sind, „dass eine natürliche Regung kaum mehr Platz hat“, so gilt immer noch: Das alltägliche Rollenspiel, wie es die Soziologie begreift, hält nur ein begrenztes, an gesellschaftliche Konventionen und Erwartungen gebundenes Rollenrepertoire bereit. Daher kann das Theaterspiel immer noch als Befreiung erlebt werden. Es erlaubt uns, im Spiel und im Schutz der Rolle (vgl. Scheller 1998 und 2008) ein ganz anderer zu sein und in uns liegende, aber bisher nicht gelebte Möglichkeiten zu entdecken und zu entfalten. Aus diesem Grund nannte Max Reinhardt die Leidenschaft, Theater zu spielen, einen „Elementartrieb des Menschen“. Er habe „eine unwiderstehliche Lust, sich im Spiel seiner Phantasie von einer Gestalt in die andere, von einem Schicksal ins andere, von einem Affekt in den anderen zu stürzen.“

Diese Lust an der Verwandlung und die Freude des gemeinsamen Spielens sind der Motor auch für unser Theater im Fremdsprachenunterricht. Dass es Unterricht ist, haben die Spielerinnen und Spieler schnell vergessen. Sie spielen Theater – auf Deutsch, das nicht länger eine ‚Fremd‘-Sprache für sie ist.

*Für seine Arbeit mit dem von ihm an der Universität Heidelberg gegründeten Theaterprojekt IDEFix wurde Joachim Bürkert 2008 mit dem Preis des Auswärtigen Amtes für exzellente Betreuung ausländischer Studierender an deutschen Hochschulen ausgezeichnet. Nähere Informationen zu IDEFix finden Sie unter: [www.idefix-theater.de](http://www.idefix-theater.de)*

#### Literatur

- Beck, Bärbel / Klieme, Eckhard (Hrsg.) (2007): *Sprachliche Kompetenzen – Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International)*. Weinheim: Beltz.
- Hille, Katrin et al. (2010): Szenisches Lernen im Fremdsprachenunterricht – die Evaluation eines Schulversuchs. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 3, 337–350.
- Eberspächer, Hans (1987): *Sportpsychologie. Grundlagen – Methoden – Analysen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Kirsch, Dieter (2006): Szenisches Lernen. In: *Frühes Deutsch, Heft 8: Vom Theater und dem Fremdsprachenunterricht*, 4–11.

- Klippert, Heinz (2002): *Kommunikationstraining. Übungsbau- steine für den Unterricht*. Weinheim: Beltz.
- Mettenberger, Wolfgang (2004): *Tatort Theater. Ein praktischer Leitfaden für Schul- und Amateur Bühnen*. Weinheim: Deutscher Theaterverlag.
- Mettenberger, Wolfgang (2009): „Lasst mich den Löwen auch spielen!“ *Regie und Spielleitung im Amateur- und Schultheater*. Weinheim: Deutscher Theaterverlag.
- Rieder, Hermann (1988): Die Rolle des Spiels im pädagogisch-therapeutischen Prozess. Möglichkeiten und Effekte. In: Rieder, Hermann et al.: *Pädagogisch-therapeutische Funktion des Sports im Freizeitbereich bei Sondergruppen*. Heidelberg: Institut für Sport u. Sportwissenschaft der Universität, 206–213.
- Sambanis, Michaela / Speck, Andrea (2010): Lernen in Bewegung: Effekte bewegungsgestützter Wortschatzarbeit auf der Primarstufe. In: *Französisch heute* 3, 111–115.
- Scheller, Ingo (1998): *Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis*. Berlin: Cornelsen.
- Scheller, Ingo (2008): *Szenische Interpretation von Dramentexten. Materialien für die Einfühlung in Rollen und Szenen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Spitzer, Manfred (2002): *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg, Berlin: Spektrum.
- Spitzer, Manfred (2007): Gefühle bleiben im Gedächtnis. Interview. In: *Süddeutsche Zeitung*, 21./22. April 2007.
- Storch, Günther (1999): *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. München: W. Fink.

Gilma Plükienė

## Ein besonderes Liebeslied – ein Geschenk an Ihre SchülerInnen

Es gibt so viele Themen, die unsere Schülerinnen und Schüler im Deutschunterricht bearbeiten müssen: Sport, Umweltschutz, Gesundheit, Reisen usw. Haben Sie schon einmal eine Umfrage in den höheren Klassen gemacht, was sich die Schülerinnen und Schüler in Ihrem Unterricht wirklich wünschen? Wenn nicht, dann machen Sie das doch mal. Um Chaos zu vermeiden und nicht alles durcheinander zu bringen, empfehle ich Ihnen ein einfaches und sicheres Modell. Schlagen Sie Ihren Schülerinnen und Schülern mehrere Themen vor:

- Politik
- Schule und Lernen
- Umweltschutz
- moderne Medien
- Liebe

Nun dürfen sie eines aussuchen. Was glauben Sie, welches Thema für die älteren Schülerinnen und Schüler am attraktivsten ist? Natürlich, das Thema Liebe!

Nun ist es Zeit zu fragen, was sie in Bezug auf das Thema Liebe machen möchten. Arbeiten Sie nach demselben Modell und schlagen Sie ihnen Folgendes vor:

- von deinem Freund bzw. deiner Freundin erzählen und von den KlassenkameradInnen ein paar Tipps bekommen

- zusammen mit anderen die Fotos von deinen Liebesgeschichten betrachten und sie im Plenum besprechen
- Gedichte von der Liebe zur Heimat vorlesen, auswendig lernen und bei der Elternversammlung vortragen
- deutsche Liebeslieder anhören, verstehen und mitsingen

**Na klar! Deutsche Liebeslieder! Anhören, verstehen, mitsingen!**

*Ein besonderes Liebeslied – als Geschenk an Ihre SchülerInnen*



Schenken Sie Ihren 16- bis 18-jährigen Schülerinnen und Schülern eine Unterrichtsstunde mit Liebesliedern, zum Beispiel zu Weihnachten. Denn so ein Unterricht gehört doch nicht zum Alltag!?

Hierfür möchte ich Ihnen ein wunderschönes Lied von Dirk Michaelis vorstellen. Der Jazzpianist und Musikpädagoge Alexander Blume hat sich zu dem Lied vor