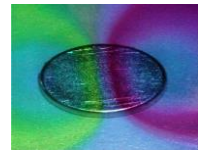




IMST – Innovationen machen Schulen Top

Themenprogramm: Kompetenzen im mathematischen
und naturwissenschaftlichen Unterricht



THEATER- UND DRAMAPÄDAGOGIK IM GW-UNTERRICHT

ID 1697

Mag. Martin Möderl

Mag.^a Inge Ledun-Kahlig, Mag. Matthias Schwendtner
BG/BRG/MG Dreihackengasse, Graz

Graz, März 2016

INHALTSVERZEICHNIS

ABSTRACT	4
VORWORT	5
1 AUSGANGSSITUATION	6
2 ZIELE	7
2.1 Ziele auf SchülerInnen-Ebene	9
2.2 Ziele auf LehrerInnen-Ebene	13
3 PLANUNG	14
3.1 Fachdidaktische Literatur	14
3.2 Maßnahmen.....	14
3.3 Projektablaufplan	15
3.4 Kompetenzorientierte Unterrichtsplanung.....	15
4 DURCHFÜHRUNG	17
4.1 Beschreibung der Umsetzung	17
4.2 Beschreibung einer Lernaufgabe	20
4.3 Verbreitung und Vernetzung	21
5 ERGEBNISSE (EVALUATION)	22
5.1 Beschreibung einer Leistungsaufgabe	22
5.2 Daten	24
5.3 Interpretation.....	25
6 GENDER & DIVERSITÄT	26
7 RESÜMEE UND AUSBLICK	27
8 LITERATUR	28
9 ANHANG	29
9.1 Wege aus dem Krieg.....	29
9.2 Stundenbild „Routenplanung“	32
9.3 Rollenspiel zum Thema Integration - Spielfeld.....	34
9.4 Plakat voneinander.miteinander	37
9.5 Interessensfragebogen	38

9.6	Interessensfragebogen – Auswertung.....	39
9.7	Begriffsnetze – Auswertung der Begriffe.....	40
	ERKLÄRUNG	41

ABSTRACT

Durch dieses Projekt soll aufgezeigt werden, dass Theater- und Dramapädagogik nicht nur im Fach Deutsch, sondern auch in anderen Fachgebieten gewinnbringend eingesetzt werden kann.

Wir wollten mit einem verstärkten Einsatz der Theater- und Dramapädagogik im Fach Geographie und Wirtschaftskunde (GW) den ganzheitlichen Aspekt des Lernens fördern. Unsere Schüler_innen sollten GW-Inhalte mit „Kopf, Herz und Hand“ erlernen. Die Lernenden wurden mit allen Sinnen angesprochen und in den Unterricht integriert.

Als Thema wurde auf Grund der Situation Ende 2015 „Migration“ gewählt. Mit den Schüler_innen wurde in der Zeit von November bis Februar die Geschichte von zwei fiktiven Personen (Ali und Mina) erarbeitet. Anfangs wurden mit einfachen Methoden der Dramapädagogik die Schüler_innen an das Theaterspielen herangeführt und gleichzeitig Grundbegriffe der Thematik eingeführt. Anschließend wurden immer komplexere Szenen entwickelt und so die fiktive Flucht dargestellt.

Impressum

<i>Schulstufe:</i>	10 (6.Klasse AHS)
<i>Fächer:</i>	Geographie und Wirtschaftskunde
<i>Kontaktperson:</i>	Mag. Martin Möderl
<i>Kontaktadresse:</i>	BG/BRG/MG Dreihackengasse 11, 8020 Graz
<i>MitarbeiterInnen</i>	Mag. Matthias Schwendtner, Mag. ^a Inge Ledun-Kahlig

VORWORT

Vor einiger Zeit hat bei mir ein Student im Rahmen seiner Schulpraktika seine Unterrichtsstunden mit dramapädagogischen Methoden unterstützt. Ich war überrascht und gespannt, wie das funktionieren soll und musste anerkennend zustimmen, dass die Schüler_innen sehr von diesen Unterrichtssequenzen angetan waren und davon profitierten. Noch Wochen später konnten die Schüler_innen Inhalte, die mit den Dramapädagogikmethoden unterrichtet wurden abrufen. Dieser seinerzeitige Student war mein heutiger Kollege Mag. Matthias Schwendtner.

Ich hatte bis dato keinen wirklichen Zugang zu Theater- und Dramapädagogik. Doch diese Erfahrungen ermunterten mich das auch selbst auszuprobieren. Daher habe ich dis Projekt eingereicht. Großartig unterstützt wurde ich schon bei der Antragsstellung, aber auch bei der Durchführung des Projekts von Matthias Schwendtner. Durch seine Expertise sowohl im Fach (selbst GW- und Deutschlehrer), wie auch als aktiver Schauspieler, konnte ich auf viel Erfahrung und eine breite Palette an Methoden zurückgreifen. Vielen Dank dafür.

Bedanken möchte ich mich auch bei meiner Kollegin Mag.^a Inge Ledun-Kahlig, die ebenso bei der Antragsformulierung, wie auch bei den ersten Konzeptionen des Projektablaufs sehr hilfreich war.

Die Idee war von Anfang an, dies in einer Klasse der Sekundarstufe 2 auszuprobieren. Die 6. und 7. Klassen unseres Sprachengymnasiums haben den schulautonomen Pflichtgegenstand „Theaterwerkstatt“. Zusätzlich bin ich neben dem GW-Lehrer auch der Mathematiklehrer und Klassenvorstand der am Projekt beteiligten 6K-Klasse.

1 AUSGANGSSITUATION

Schulstufe	Klasse	Anzahl Mädchen	Anzahl Buben	Gesamtanzahl SchülerInnen
10	6K	22	3	25

Das Projekt wird von mir als GW-Lehrer der Klasse betreut. Unterstützt wird das Projekt von Kollegen Matthias Schwendtner, der als Experte der Dramapädagogik fungiert und ebenfalls GW-Lehrer ist. Die ursprüngliche Idee das schulautonome Fach Theaterwerkstatt in das Projekt einzubinden scheitert an schulinternen Rahmenvorgaben, sodass die Beteiligung der Kollegin Ledun-Kahlig (Theaterwerkstatt-Lehrerin) auf ein Minimum reduziert wurde.

Durch einen Auslandsaufenthalt wurde der ursprüngliche Zeitplan verworfen und das Projekt erst Mitte November gestartet. In zwei Einzelstunden pro Woche wurde das Projekt im Teamteaching bis Anfang Februar erarbeitet.

Erwähnenswert ist, dass diese Klasse zwar keine Schüler_innen beinhaltet, die direkt einen Bezug zu Flucht haben, also keine „Flüchtlingskinder“. Jedoch sind in dieser Klasse viele Kinder aus Familien, deren Elterngeneration aus vor allem Ägypten und den ehemals jugoslawischen Teilrepubliken nach Österreich migriert ist. Daher ist das Thema Migration bzw. Flucht eines, das die Kinder als Lebenswelt bzw. Realität wahrnehmen.

2 ZIELE

Die Schüler_innen sollen mit Hilfe dramapädagogischer Methoden besser erkennen, erfahren und erleben, welche Auswirkungen bzw. Konsequenzen menschliches Handeln auf einzelne Akteure des wirtschaftlichen und sozialen Lebens hat. Der dramapädagogische Ansatz versucht, möglichst viel von dem, was schon an Erfahrungen, Wissen, Einstellungen, Werten in den Lernenden liegt, hervorzuheben und zu entwickeln.

Ursprüngliches Ziel war es den Projektverlauf so zu steuern, dass bis cirka Ostern 2016 ein kleines Theaterstück entsteht. Dieses sollte dann in der Schule in einem geeigneten Rahmen aufgeführt werden. Gleichzeitig stand jedoch auch von Anfang an die Entwicklung bzw. der Entwicklungsprozess der Lernenden im Vordergrund.

In der Vorbereitung des Projekts nach der Genehmigung des Antrags wurde dieser sich widersprechende Ansatz immer mehr ein Problem. Einerseits konzipierten wir Szenarien, die das Großprojekt „Aufführung“ zum Ziel hatte. Andererseits erkannten wir sehr rasch, dass diese Vorgabe immer mehr zum limitierenden Faktor in der Flexibilität des Projektablaufs wurde. Vor allem in Bezug auf die Einbindung der Entscheidungen der Schüler_innen. Ein weiterer entscheidender Parameter war die Zeit, die wir einplanen mussten um die Klasse in die Methoden der Dramapädagogik einzuführen. Durch das fehlende Vorwissen bzw die nicht vorhandenen Kompetenzen in diesem Bereich, konnten wir nicht von Beginn weg gleich ein Großprojekt entwickeln. Daher wurde die ursprüngliche Idee der Theateraufführung verworfen. Stattdessen wollten wir einen Erzählstrang darstellen, dessen Verlauf aber flexibel mit den Schüler_innen entstehen lassen.

Rinschede (2005, 145ff) unterscheidet vier Kategorien von Lernziele nach psychischen Lerndimensionen:

- 1) Kognitive Lernziele
- 2) Instrumentale Lernziele
- 3) Affektive Lernziele
- 4) Soziale Lernziele

Folgende Lernziele haben wir zu Beginn formuliert, wobei die Bezeichnungen hinter den Lernzielen (AFB 1-3) für die drei Anforderungsbereiche stehen. Hierbei bezeichnet 1 die „Wissenreproduktion“, 2 den „Wissenstransfer“ und 3 die „Analyse, Reflexion, Problemerkörterung, kritische Stellungnahme“.

Kognitive Lernziele

- Schüler_innen nennen zentrale Begriffe des Themenfeldes „Migration“. (AFB 1)
- SuS erklären die Zusammenhänge der zentralen Begriffe der Migration. (AFB 2)
- SuS erläutern Ablauf einer Asylantragsstellung. (AFB 2)
- SuS recherchieren die Lebensumstände von Jugendlichen in Syrien. (AFB 1)
- SuS erstellen Rollenbiografien von MigratInnen. (AFB 1)
- SuS untersuchen die Reisebedingungen in bestimmten Ländern (Türkei, Griechenland, Italien etc) in Bezug auf Klima, Wetter, Geomorphologie, Verkehr, Siedlungen. (AFB 2)
- SuS erörtern eine gezielte Fluchtroute durch diese Länder auf Grund der Faktoren Klima, Wetter, Geomorphologie, Verkehr, Siedlungen. (AFB 3)
- SuS nehmen zu anderen Routen Stellung und untersuchen diese kritisch auf ihre Machbarkeit. (AFB 3)

- SuS diskutieren die Auswirkungen der Migration in und für Österreich .(AFB 3)
- SuS entwickeln Lösungsvorschläge wie die österreichische Asylpolitik aussehen kann. (AFB 3)

Instrumentale Lernziele

- SuS erstellen Begriffsnetze bzw. concept maps zu einer Thematik (AFB 1-2)
- SuS erarbeiten Informationen bzgl. Klima, Wetter, Geomorphologie, Verkehr, Siedlungen aus thematischen Karten heraus. (AFB 1)
- SuS diskutieren und interpretieren thematische Karten im Atlas (AFB 2)

Affektive Lernziele

Laut Rinschede (2004, 146) geht es hierbei nicht nur um das Ansprechen von Gefühlen und Emotionen, sondern vor allem auch um die Entwicklung von Werten, Werthaltungen, Stellungnahmen und Urteilsbildung.

- SuS beschreiben und schildern die Emotionen bei Flüchtlingen in verschiedenen Situationen.
- SuS entwickeln eigene Werthaltungen und legen persönliche Stellungnahmen dar.
- SuS bilden sich kritische Urteile über die Maßnahmen und Konsequenzen der (österreichischen/europäischen) Flüchtlingspolitik.

Soziale Lernziele

- Kommunikationsfähigkeit
- Diskursfähigkeit
- SuS halten Diskussionsregeln ein
- Kooperatives Arbeiten in Partner- und Gruppenarbeit
- Personen und Rollen in Form von szenischen Theater und Rollenspielen einnehmen und darstellen.

Aus der Dramapädagogik definierten wir folgende Lernziele:

- Standbilder entwickeln und darstellen
- Szenische Gespräche entwerfen und durchführen
- Szenisches Spiel durchführen
- Szenen durch die Methode des Zeitungstheater darstellen, weiterentwickeln und durchführen
- Rollenbilder entwickeln und in einem Rollenspiel darstellen und individuell situationsbedingt weiterentwickeln
- Die Rolle „aktiver Beobachter“ einnehmen und adäquate Rückmeldungen formulieren

2.1 Ziele auf SchülerInnen-Ebene

2.1.1 Überfachliche Kompetenzen

Besonders die Sozialkompetenz und Teamfähigkeit werden beim darstellenden Spiel gefördert. Es findet experimentierendes, sprachliches und körperliches Handeln in fiktiven dramatischen Situationen statt. Die Lernprozesse sollen von den Teilnehmenden selbst nachvollzogen werden können. Auf diese Weise werden metakognitive Denkprozesse angeregt. In den Phasen der Reflexion sollen Lernende sich ihrer erreichten Lernziele bewusst werden.

Der Schwerpunkt dramapädagogischer Methoden liegt also im konkreten Erleben mit allen Sinnen und einem anschließenden Bewusstwerdungs- und Reflexionsprozess, der ein Lernen im sprachlichen, kognitiven, emotionalen und sozialen Bereich unterstützt.

Die Schüler_innen begeben sich auf spielerische Art und Weise von der Alltagswirklichkeit in eine ästhetische Realität. Der schützende Rahmen der inszenierten Welt ermöglicht den Lernenden in Situationen einzusteigen bzw. Denkstrategien zu erleben, die sie noch nie in dieser Art erfahren haben. Durch das Einnehmen diverser Perspektiven und das spontane Handeln können Inhalte auf neue Art reflektiert werden, Probleme bewältigt und Lösungsstrategien gefunden werden. Ein wichtiger Bereich werden die Reflexionsgespräche und Feedbackgespräche mit den Schüler_innen sein.

2.1.2 Fachliche Kompetenzen

Naheliegender ist die Verwendung des facheigenen Kompetenzmodells, wie in der folgenden Abbildung 1, gezeigt und im darauf folgenden Absatz erläutert.

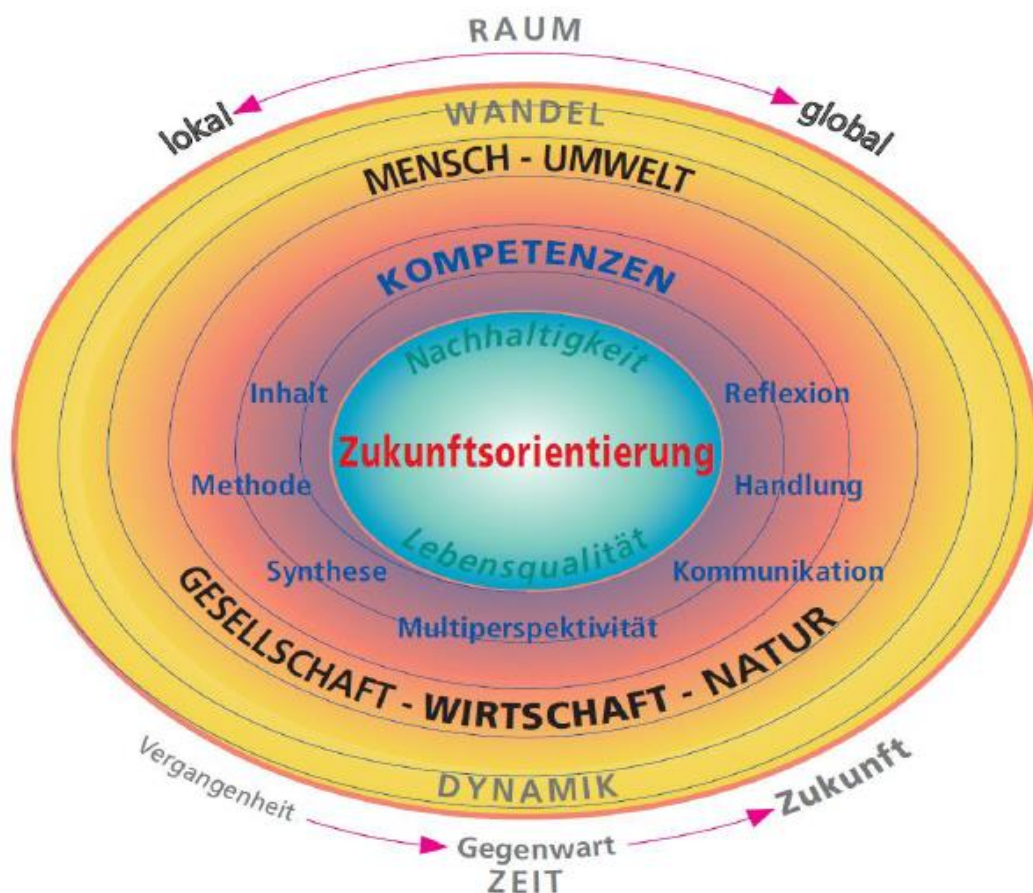


Abb 1: Kompetenzmodell GW

Erläuterung des Kompetenzmodells aus Sicht des BMBF:

Kompetenzen

*Vor dem Hintergrund der gegebenen Herausforderungen zielen die im Fach GWK zu vermittelnden **Kompetenzen** auf die Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit der Schüler/innen ab. Dies beinhaltet den kompetenten Umgang mit wesentlichen **Fachinhalten** und **Fachmethoden**. Inhalte wie Methoden sollten sich dabei an den bei den Schüler/innen ausgeprägten Motivationen, Interessen und Bedürfnissen orientieren und dem letzten Stand der fachlichen und fachdidaktischen Erkenntnisse entsprechen. Der Einsatz komplexerer Methoden sollte angestrebt werden, etwa selbstgesteuertes forschendes Lernen bei der Arbeit im Gelände oder die Verwendung von Geoinformationstools. Diesbezüglich ist ein Austausch zwischen Fachwissenschaft, Didaktik und Praxis zu empfehlen.*

*Gelingt es, bei der Wahl der Inhalte über die statische und isolierte Betrachtungsweise hinauszugehen und Prozesse und Phänomene interdisziplinär, integrativ und in ihrer Dynamik und Wechselwirkung zu erfassen, kann ein wesentlicher Aspekt der Kompetenz der **Synthese** als erfüllt betrachtet werden. Hierbei spielen auch Anwendung und Transfer eine wichtige Rolle. Die Existenz verschiedener interessegeleiteter Wirklichkeiten von der lokalen bis zur globalen Ebene aufzuzeigen, zu vergleichen, zu bewerten und kritisch zu hinterfragen, ist Ziel der **Multiperspektivität**.*

*Nur aus dem fundierten Verständnis räumlicher und ökonomischer Prozesse erwachsen schließlich die Möglichkeiten zu kompetenter **Kommunikation** sowie zu konstruktivem **Handeln**. Kommunikation und Handeln sind eng miteinander verflochten, da in demokratischen Meinungsbildungsprozessen die kommunikative Aushandlung von Rahmenbedingungen der eigentlichen Handlung vorangeht. Dabei gilt der Grundsatz, die Schüler/innen zu mündiger und aktiver gesellschaftlicher Partizipation im Sinne der „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ zu befähigen, zu ermutigen und auch anzuhalten.*

*Die sich im Kompetenzmodell anschließende Phase der **Reflexion** dient zum einen der tatsächlichen Überprüfung des Erfolgs oder Misserfolgs von Kommunikation und Handeln. Zum anderen beginnt infolge der Dynamik des Wandels nach einer erfolgten Handlung bereits eine Neuausrichtung, da zukünftige Handlungen wiederum unter veränderten Rahmenbedingungen stattfinden werden. Die Reflexion rundet somit den Prozess der Kompetenzreifung an dieser Stelle im Modell ab, beendet diesen aber nicht, sondern ermöglicht einen Neudurchlauf auf höherem Niveau und unter neuen Voraussetzungen.*

*Die Elemente einer derartig aufgebauten **Kompetenzspirale** sind weniger als chronologische Abfolge von Einzelkompetenzen zu interpretieren (Inhalt + Methode > Synthese > Multiperspektivität > Kommunikation > Handeln > Reflexion > Inhalt + Methode > etc.), sondern in ihren Wechselbeziehungen und Wechselwirkungen zu begreifen. Kritische Reflexion über Fachinhalte, Methoden, Perspektiven und Handlungen sowie deren Auswirkungen auf die Zukunftsorientierung unseres Faches sollten nach Möglichkeit den Unterricht ständig begleiten und leiten. In diesem Sinne sollten auch die Erfüllung der im Kompetenzmodell geweckten Erwartungen im Hinblick auf eine zukunftsfähige Bildung und damit eine ständige Überprüfung des Modells an sich zur Selbstverständlichkeit werden. Letztlich existiert ja kein allgemeingültiges, empirisch abgesichertes „Rezept“ zum Kompetenzerwerb. Auch sei daran erinnert, dass Bildung und Persönlichkeitsentwicklung über den reinen Kompetenzerwerb weit hinausgehen.*

Jedoch ist das Projektthema „Migration und Migrationspolitik“ sehr stark auf Politische Bildung (PB) ausgerichtet und fokussiert, sodass es sinnvoll erscheint auch dieses Kompetenzmodell (Abb 2 und 3) zu diskutieren. In diesem Modell wurden vier Kompetenzen unterschieden, welche sich jeweils in Teilkompetenzen untergliedern lassen (Abb 4):

- Politische Sachkompetenz
- Politische Urteilskompetenz
- Politische Handlungskompetenz
- Politikbezogene Methodenkompetenz

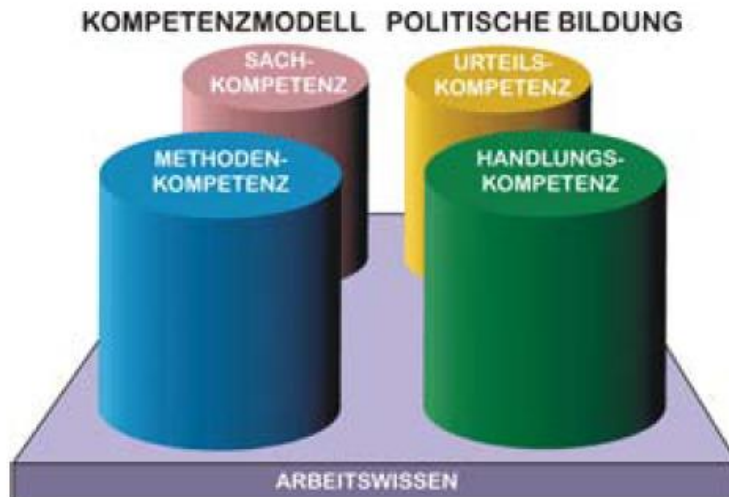


Abb 2: Kompetenzmodell „Politische Bildung“

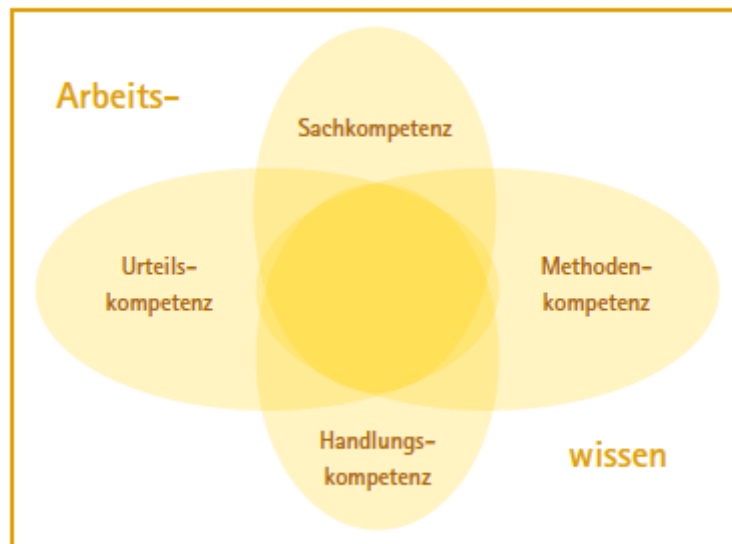


Abb 3: Kompetenzen der Politischen Bildung

URTEILSKOMPETENZ	Die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft zur selbstständigen und begründeten Beurteilung politischer Entscheidungen, Probleme und Kontroversen. Sie bezieht sich darauf, vorliegende Urteile nachzuvollziehen, zu überprüfen und zu bewerten und darauf, selbst Urteile zu fällen und zu formulieren.
SACHKOMPETENZ	Die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, Kategorien und Konzepte des Politischen zu verstehen und über sie zu verfügen und Basiskonzepte (politische Leitideen und Grundvorstellungen) zu entwickeln, mit deren Hilfe politisches Wissen strukturiert und eingeordnet werden kann.
METHODENKOMPETENZ	Die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, sich politisch artikulieren und politische Manifestationen anderer entschlüsseln zu können.
HANDLUNGSKOMPETENZ	Die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, politische Konflikte auszutragen, eigene Positionen zu formulieren, die Standpunkte anderer zu verstehen und an der Lösung von Problemen mitzuwirken.

Abb 4: Erläuterungen zu den Kompetenzen „Politische Bildung“

Der Fokus in diesem Projekt liegt einerseits auf der Schleife „Kommunikation – Handlung – Reflexion“ des GW-Kompetenzmodells bzw. auf den Teilkompetenzen „Urteilskompetenz“ und „Handlungskompetenz“ des Kompetenzmodells PB. Durch das Einnehmen von Rollen der verschiedenen, auch politischen, Akteure in unserem Projekt können und müssen die Schüler_innen politische Entscheidungen treffen. Diese werden im Spiel aktiv gelebt. Somit bedarf es guter Begründungen und Argumente dafür. Anschließend werden die unterschiedlichen Entscheidungen reflektiert.

Ein Ziel ist es dadurch nachhaltig die folgenden vier Punkte bei den Schüler_innen zu erreichen:

„Ein Politikunterricht, der am Ziel eines reflektierten politischen Bewusstseins ausgerichtet ist, wird letztlich rationales und selbstbestimmtes politisches Denken, Urteilen und Verhalten anstreben und daher bemüht sein,

- das Interesse an der Politik zu wecken und zu vertiefen,
- die Fähigkeit zu vermitteln, politische Sachverhalte selbstständig zu analysieren und zu beurteilen,
- zur aktiven Teilnahme an politischen Entscheidungsprozessen zu ermutigen und
- die Identifikation mit den Werten der Demokratie und ein Bekenntnis zu den Menschenrechten zu erreichen.“ (Zentrum polis, 2009)

So „nebenbei“ erwerben die Schüler_innen auch immanente Fachinhalte und Fachmethoden. Beispielsweise wird durchs das Planen der Fluchtrouten mit begleitendem Einsatz des Atlas eine physisch-geographische Analyse der in Frage kommenden Länder vorgenommen. Ergänzt wird dies durch den Auftrag an die Schüler_innen einen Rucksack zu packen, in dem Ali und Mina die wichtigsten Utensilien für die Flucht transportieren können.

2.2 Ziele auf LehrerInnen-Ebene

Für die Lehrer_innen war klar, dass eine Öffnung des Unterrichts passieren musste. Und zwar in Bezug auf:

- Zeit

Es gab keine deadline für das Projektende, daher auch keinen Zeitdruck. Weiters war von Beginn weg klar, dass die Abfolge der Unterrichtseinheiten immer flexibel auf die zuvor stattgefundene aufgebaut werden musste. Ebenso durften die Schüler_innen innerhalb einer Unterrichtseinheit die Zeit selbst einteilen.

- Inhalte

Die Inhalte der folgenden Unterrichtseinheiten bauten immer auf den vorangegangenen auf. Auch die inhaltliche Entwicklung innerhalb einer Unterrichtseinheit war größtenteils den Schüler_innen überlassen

- individuellen Lernfortschritt der Schüler_innen

Durch das Arbeiten mit den dramapädagogischen Ansätzen war uns bewusst, dass sich eventuell Schüler_innen erst nach einer gewissen Zeit aktiver in die Arbeit einbringen werden. Daher war sowohl der Lernfortschritt was das „spielen“ betrifft, aber dadurch auch ein eventuell anderes Lernverhalten bei den Schüler_innen zu erwarten und zu tolerieren.

Ein Ziel war es daher von vornherein diese Öffnung des Unterrichts möglich zu machen.

Ein weiteres Ziel von mir als Lehrpersonen war es eine Expertise im Bereich der Dramapädagogik aufzubauen bzw. zu erwerben.

Ein weiterer Aspekt ist das Arbeiten im Team bzw. das Team Teaching. Kooperation in der Vorbereitung und Planung des Projektes und natürlich auch der einzelnen Unterrichtssequenzen ist Grundvoraussetzung. Von Beginn weg wollten wir möglichst viele der Unterrichtsstunden immer im Team Teaching abhalten. Das Entwickeln einer Teamkultur und gewinnbringender Team Teaching Situationen war also ein integrales Ziel des Projektes.

3 PLANUNG

3.1 Fachdidaktische Literatur

Natürlich findet man in der Standardliteratur zur Geographiedidaktik vereinzelt kurze Unterkapitel zum Thema „szenisches Spiel“ bzw. „darstellendes Spiel“ zumeist im Überthema „Spiele“ wie beispielsweise bei Rinschede (2005) oder Reinfried und Haubrich (2015).

Dramapädagogik im GW-Unterricht wird in der Unterrichtsrealität noch kaum eingesetzt. Daher ist auch die fachdidaktische Literatur zu diesem Thema sehr dürftig. Auch im deutschsprachigen Ausland wird Dramapädagogik im Geographie- oder Erdkundeunterricht kaum thematisiert.

So schreibt etwa Rinschede (2015, 267): „Spiele, die dieser Kategorie [Szenische oder darstellende Spiele] zugeordnet werden können, sind im Geographieunterricht selten.“ Jedoch merkt Rinschede auch an: „Durch das szenische Spiel wird das Lernen zum Erlebnis. Lernen durch Erleben motiviert, ist lebendig und spannend. Gespieltes bzw. Erspieltes prägt sich stärker ein und erzeugt – je nach Inhalt – persönliche Betroffenheit.“

Reinfried und Haubrich (2015, 158) wiederum verbinden mit szenischen Spielen wiederum verstärkt „Erfahrungen durch Bewegung“: „Hierbei handelt es sich um das Spielen oder Darstellen von Situationen, Prozessen oder Begriffen. Das Spiel erzeugt Lebendigkeit und Spannung, bezieht Empfindungen und Bewegungen ein, sodass Lernen zum Erlebnis wird.“

Hingegen sieht Budke (2008, 157) den Einsatz von szenischem Spiel vor allem Kontext „Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht“:

„Alle szenischen Verfahren bilden aber einen wichtigen Beitrag zum ganzheitlichen Lernen. Sie involvieren die Schüler einzeln und als Gruppe in vielseitiger körperlicher, emotionaler und kognitiver Weise, erfordern Imagination und körperliches Erleben, Ausdruck und Gestaltung. Durch die Anverwandlung fremder Rollen, das Erkunden und Einnehmen verschiedener und unbekannter Perspektiven und das Erleben und Gestalten von Konfrontationen und Konflikten trägt szenisches Lernen positiv zur Persönlichkeitsentwicklung bei. Alle Fähigkeiten der (mündlichen) Gestaltung und Präsentation werden im Unterricht aufgewertet und gefördert, bei Lehrern und Schülern ergibt sich, nicht zuletzt durch die veränderte Lehrerrolle, eine höhere Unterrichtszufriedenheit.

Insbesondere durch die authentischen Empathiemöglichkeiten ist das ‚In-Szene-Setzen‘ gerade auch im Zusammenhang mit interkulturellem Lernen eine geeignete Lernform.“

3.2 Maßnahmen

Die Schüler_innen vollziehen in der fiktiven Geschichte der Flucht von Ali und Mina, einem Geschwisterpaar aus Syrien, alle Aspekte von Migration und Flucht. Es wird bewusst ein Geschwisterpaar konstruiert um sowohl Burschen wie Mädchen anzusprechen. Gearbeitet wird zumeist in Kleingruppen, die jedoch immer ihre szenischen Klein- oder Großformen dem Plenum präsentieren.

Die meisten Stunden werden auf Video aufgenommen um einerseits Evaluationsmaterial für die Lehrer zu erhalten. Andererseits können damit auch Sequenzen wiederholt mit den Schüler_innen angesehen, diskutiert, analysiert und reflektiert werden.

So wie im Theater Lebenswirklichkeiten in verdichteter Form zur Darstellung gebracht werden, beschäftigt sich dramapädagogischer Unterricht mit aus dem Leben gegriffenen Situationen bzw. mit Situationen, die sich abspielen könnten und bringt diese auf die ‚Klassenbühne‘: spannungsgeladene

oder konfliktreiche Begegnungen, Positionen, die verteidigt werden, die Offenbarung von Gefühlen oder deren bewusste Zurückhaltung, interkulturelle Interaktionen u.v.m. Genau das konnte dieses Thema ermöglichen. Am Ende des Projekts wurde die Situation um die Perspektive „wenn ich Politiker_in wäre“ erweitert.

3.3 Projektablaufplan

Auf Grund der dramatischen Entwicklung der Flüchtlingssituation im Sommer/Herbst 2015, wurde der Fokus der Inhalte auf die Thematik „Europa – Migration - Flüchtlingspolitik“ gelegt. Der Alltagsweltbezug und das Aktualitätsprinzip waren für uns ausschlaggebend. Dazu wurde eine Flucht von zwei fiktiven Protagonisten namens Ali und Mina aus Syrien konstruiert und mit den Schüler_innen weiterentwickelt.

Abbildung 5 gibt einen Überblick über die größten Meilensteine des Projektablaufs:



Abb 5: Meilensteine des Projektablaufs

3.4 Kompetenzorientierte Unterrichtsplanung

Als Beispiel für eine kompetenzorientierte Unterrichtsplanung sei die Unterrichtsstunde „Routenplanung“ angeführt (siehe Anhang 9.2.). In dieser erkennen die Schülerinnen und Schüler, dass es verschiedene Fluchtrouten nach Österreich gibt, nehmen zu diesen Stellung und untersuchen diese kritisch auf ihre Machbarkeit (vgl. kognitive Lernziele in Kapitel 2).

Als Arbeitsgrundlage dient ein Zeitungsartikel der TAZ (Anhang 9.1.), den die Schüler und Schülerinnen in Partnerarbeit bearbeiten. Dies bedeutet in diesem Fall ein genaues Durchlesen der verschiedenen Fluchtrouten und anschließendes diskutieren, welche Routen für dieses Paar theoretisch in Frage kämen.

Es folgt der Prozess des Aushandelns. Jedes Paar muss sich auf eine gemeinsame Route einigen. Dabei müssen die Schülerinnen und Schüler die Routen mit Pro- und Kontraargumenten belegen.

Erschwerend kommt hinzu, dass in dieser Phase Rollenkartchen für Ali und Mina ausgeteilt werden (siehe Anhang 9.2.). Diese Vorgaben in die Diskussion und Argumentation einfließen zu lassen war ein sehr schwieriger Prozess für die Schüler und Schülerinnen. Die schlussendlich gemeinsam bestimmte Route musste auf einem A3-Blatt skizziert werden und mit einem Zeitplan versehen werden.

Durch Los entschieden wir am Ende welche Paare ihre Diskussion und dazugehörigen Dialoge dem Rest der Klasse szenisch darstellen sollten.

4 DURCHFÜHRUNG

4.1 Beschreibung der Umsetzung

Die Lernenden mussten sich anfangs intensiv mit Begriffen der Thematik auseinandersetzen. Abbildung 6 zeigt einen Ausschnitt aus dieser ersten Stunde. Dabei verkörperte jede Schülerin und jeder Schüler einen Begriff, in dem der Begriff auf einem weißen Schild getragen wurde. Mit diesen Schildern wurde dann eine Stunde lang gearbeitet.



Abb 6: Erste Stunde „Begriffe verkörpern“, eig. Aufnahme

Anschließend wurde die Flucht von Ali und Mina zwar in chronologischer Abfolge erzählt, jedoch nicht fortlaufend, sondern in Meilensteinen. Wir Lehrer mussten nach jeder Stunde überlegen und weiterplanen, wie und wo und unter welchen Bedingungen die nächste Szene passieren könnte.



Abb 7: Stunde „Ali+Mina brechen auf“, eig. Aufnahme



Abb 8: Stunde „Busszene“, eig. Aufnahme

Im Folgenden werden beispielhaft einzelne Methoden beschrieben (vgl. Eigenbauer), die im Projektverlauf verwendet wurden:

Standbild

Unter einem Standbild wird ein spezieller Moment von Spannung verstanden, der wie auf einer Fotografie in Form einer unbeweglichen Körperhaltung von einer einzelnen Person oder einer Gruppe dargestellt werden kann. Standbilder können verwendet werden:

- als Einstieg in ein Drama, Ausdruckbarrieren wie Sprache und Bewegung fallen weg;
- um einen entscheidenden dramatischen Wendepunkt herzustellen;
- um eine Geschichte zu reflektieren;
- um herauszufinden, was Schüler/innen denken (z. B. auch Aussagen über ein bestimmtes Thema zum Erfassen von Kerninformationen);
- zur Darstellung von Beziehungen zwischen Personen, um Strukturen / Soziogramme deutlich zu machen
- um gegensätzliche Hoffnungen, Einstellungen, Werthaltungen, Emotionen, Momente etc. zu beschreiben
- als gleichzeitige Statuen, d. h. ein bestimmter Zeitpunkt wird durch verschiedene Gruppen dargestellt, indem z. B. verschiedene Schauplätze (mit verschiedenen Charakteren) zu diesem Zeitpunkt dargestellt werden

In unserem Projektablauf verwendeten wir das Standbild um eine der ersten Szenen der Flucht darzustellen. Und zwar den Abschied von Ali und Mina von ihren Eltern in Syrien. Dazu bildeten wir sechs Gruppen, die circa sieben Minuten Zeit bekamen um recht spontan diese Situation als Standbild zu entwickeln. Dadurch bekamen wir sechs sehr unterschiedliche Standbilder präsentiert, die dem letzten Punkt der obigen Aufzählung folgen. Ein bestimmter Zeitpunkt wird also durch verschiedene Gruppen dargestellt und in der nachfolgenden Reflexion konnten die Schwerpunkte der einzelnen Darstellungen erörtert werden.

Szenisches Spiel

Eine eigene Stellung innerhalb pädagogisch ausgerichteter Theaterformen nimmt im deutschen Sprachraum das so genannte „Szenische Spiel“ bzw. die „Szenische Interpretation“ ein. Ausgehend von Lesebedürfnissen und spezifischen Leseweisen von Kindern und Jugendlichen hat *Ingo Scheller* in den achtziger Jahren szenische Formen der Auseinandersetzung mit Texten entwickelt, wobei die „*Interpretation des Textes durch die Handlungen der Schüler(innen) [erfolgt], die sich dabei eigene Haltungen bewusst machen können.*“ (*Ingo Scheller*). Es geht bei *Scheller* sehr stark um Selbstreflexion und Einfühlung in historisch fremde Zeiten und literarische Figuren, bzw. um deren innere und äußere Haltungen, die durch die Übernahme von Rollen erarbeitet werden. Der Text wird dabei als „*Partitur verstanden, als Spielmaterial für Inszenierungen im Kopf und im Klassenraum*“ (*Ingo Scheller*). Die Szenische Interpretation ist aber sehr stark und genau auf den Text bezogen und dadurch in der Gestaltung des Unterrichts nicht so offen wie andere Methoden der Dramapädagogik. Neben der emotionalen, sinnlichen und imaginativen Texterfahrung sind kognitive (d. h. die Literatur interpretierende) Lernprozesse immer mit eingeschlossen. Daher ist diese Methode auch äußerst fruchtbringend als „While-“ oder „Post-reading activity“ einsetzbar.

Als Beispiel für den Einsatz dieser Methode in unserem Projekt kann die Szene „Flucht planen“ genannt werden. Der Zeitungsartikel und das dazugehörige Stundenbild kann dem Anhang 9.1 und 9.2 entnommen werden. Hier ging es uns darum, dass die Schülerinnen und Schüler aus dem Text heraus und den Vorgaben der Rollenkarten folgend in einem fiktiven Gespräch von Ali und Mina die Situation der Entscheidung der Fluchtroute szenisch darstellen.

Rollenspiel

Wie beim Planspiel geht dem Rollenspiel häufig eine sachliche Information voraus, und es wird zur Festigung von erworbenem Wissen bzw. als eine Art Verhaltenstraining eingesetzt, z. B. soll mittels des Rollenspiels ein Konflikt zwischen zwei oder mehr Personen gelöst werden. Da nicht die Identifikation, sondern die Konfliktlösung oder die Wissensabfrage im Mittelpunkt stehen, braucht ein Rollenspiel viel weniger Zeit, sowohl was die Dauer als auch die Planung betrifft. Andererseits haben Rollenspiele auf Grund dessen oft nicht den erhofften Erfolg, da mangels Identifikation mit der Rolle diese nicht durchgehalten wird, die Schülerinnen aussteigen oder keine Spielfreude aufkommt bzw. sie sich genießen zu spielen.

In unserem Fall war das Rollenspiel der Abschluss des Projekts, sozusagen die Schlusszene. In dieser kommt es im Rahmen einer Pressekonferenz in Spielfeld zum Aufeinandertreffen von verschiedenen Akteuren, wie in Abbildung 5 ersichtlich ist. Dazu befinden sich wiederum im Anhang 9.3 das dazugehörige Stundenbild und die Rollenkarten.

Ende Jänner wurde der Wunsch der Klasse immer lauter wieder „normalen“ GW-Unterricht haben zu dürfen. Die Schüler_innen äußerten das Gefühl zu wenig gelernt zu haben. Auch Sätze wie „wenn wir heuer nur Theater spielen – wie soll ich dann maturieren, wenn wir keine Themenkörbe machen?“ wurden gesagt. Offensichtlich war den Schüler_innen nicht bewusst, was sie in all den Stunden gearbeitet und sich erarbeitet hatten. Wir Lehrer beschlossen daher, eine „Endszene“ zu konzipieren, die ein endgültiges Ende darstellen konnte, jedoch bei Bedarf (Schüler_innen- oder Lehrerwunsch) wieder auch wieder fortgeführt werden könnte. Nach dieser „letzten“ Szene, mussten die Schüler_innen ein individuelles Portfolio mit den folgenden Vorgaben erstellen:

Portfolio in GW:

- Deckblatt zum Thema passend
- Stundenabfolge
 - (nicht per Datum, aber: welche Situation zuerst, was haben wir anfangs gemacht, welche Stationen folgten dann)
 - Gedanken zu: Warum wurden diese Stationen ausgewählt?
 - Was sagen mir rückblickend diese Stunden?
 - Was habe ich erfahren / beobachtet / gelernt?
- Wie ist es mir beim Schauspielen gegangen?
- Eindrücke von der West Side Story & welchen Zusammenhang sehe ich zur Geschichte von Ali+Mina?
- Verschiedene (Zeitung, Radio, TV, youtube, homepage, ...) Medienberichte (max 3) zur Thematik + Kurzkomentar, warum ich diesen ausgewählt habe (WICHTIG: Quellenangabe!)
- Feedback bzw Kommentar zur Idee diese Thematik mit Schauspiel zu verbinden
- Feedback zu den Lehrern Möderl + Schwendtner
- geschrieben am PC; Abgabe kann auch digital via mail an mmoederl@3hacken.at erfolgen
- Abgabe = 29.1. (Ersatztermin = 2.2. = Beurteilung mit einer Note schlechter)

4.2 Beschreibung einer Lernaufgabe

Im Folgenden wird die Lernaufgabe vorgestellt, die die Schülerinnen und Schüler in der Unterrichtssequenz „Routenplanung“ erarbeitet haben. Im Rahmen dieser Lernaufgabe wurden folgende Lernziele erfahrbar gemacht:

- SuS untersuchen/erläutern die Reisebedingungen in bestimmten Ländern (Türkei, Griechenland, Italien etc) in Bezug auf Klima, Wetter, Geomorphologie, Verkehr, Siedlungen. (AFB 2)

Es geht hier um das selbständige Erarbeiten von großteils physiogeographischen Fakten und deren Analyse bzgl der möglichen Routenwahl für Ali und Mina. Dies erfolgte in Kleingruppen zu maximal drei Schülerinnen und Schülern. Als Arbeitsmaterial standen das Schulbuch, sowie alle Schul- bzw Fachbücher, die sie in der Bibliothek finden können, sowie der Atlas zur Verfügung.

Die ermittelten Informationen mussten als Grundlage für den weiteren Arbeitsschritt „SuS erörtern eine gezielte Fluchtroute durch diese Länder auf Grund der Faktoren Klima, Wetter, Geomorphologie, Verkehr, Siedlungen. (AFB 3)“ verwendet werden.

4.3 Verbreitung und Vernetzung

Wir haben in der Sekundarstufe 2 einen schulautonomen Gegenstand Theaterwerkstatt. In Kooperation mit diesem Gegenstand können die im Projekt integrierten Klassen in den Folgejahren dann auch GW und allgemein naturwissenschaftliche - spezifische Themen auch so erarbeiten. Ziel ist es weitere Kolleg_innen vom Nutzen dieser Methodik zu überzeugen bzw. sie für diese Methoden zu interessieren. Es wurden teilweise auch Videosequenzen aufgezeichnet, die dafür verwendet werden können.

Das Projekt wurde am IMST-Tag 2016 "voneinander - miteinander" einer breiten Lehrer_innen-Öffentlichkeit vorgestellt und präsentiert. Das dort präsentierte Plakat befindet sich im Anhang 9.4.

In Kooperation mit dem Institut für Geografie und Raumforschung der Uni Graz entsteht auf diesem Projekt aufbauend eine Dissertation zu den Einsatzmöglichkeiten und Vorteilen der Dramapädagogik im GW-Unterricht.

Die Ergebnisse dieses Projekts werden gerade verschriftlicht und eine Veröffentlichung in der Zeitschrift "GW-Unterricht" wird angedacht. Weiters wird im Rahmen der Lehrer_innenfortbildung des kommenden Jahres eine Fortbildung zur Dramapädagogik im GW-Unterricht angeboten werden.

Weiters erscheint im Jahresbericht der Schule ein ausführlicher Artikel mit Fotos, der die Aktivitäten im Rahmen dieses Projekts noch einmal darstellt.

5 ERGEBNISSE (EVALUATION)

5.1 Beschreibung einer Leistungsaufgabe

Die folgenden Lernziele für diese Leistungsaufgabe zielen vor allem auf die Bereiche *Fachinhalte, Fachmethoden und Multiperspektivität* des GW-Kompetenzmodells (siehe Kap. 2.1.2.) ab:

Kognitive Lernziele

- Schüler_innen nennen zentrale Begriffe des Themenfeldes „Migration“. (AFB 1)
- SuS erklären die Zusammenhänge der zentralen Begriffe der Migration. (AFB 2)

Instrumentale Lernziele

- SuS erstellen Begriffsnetze bzw. concept maps zu einer Thematik (AFB 1-2)

Lernziele der Politischen Bildung

„Ein Politikunterricht, der am Ziel eines reflektierten politischen Bewusstseins ausgerichtet ist, wird letztlich rationales und selbstbestimmtes politisches Denken, Urteilen und Verhalten anstreben und daher bemüht sein,

- [...]
- die Fähigkeit zu vermitteln, politische Sachverhalte selbstständig zu analysieren und zu beurteilen,
- [...]“ (Zentrum polis, 2009)

Im Rahmen der ersten Stunde wurden folgende Fachbegriffe zum Thema eingeführt:

„Besorgte Bürger“	19. Januar	Abschiebeverbot
Asylberechtigte	Asylbewerber/in	Aufnahmebedingungen
Balkanroute	Bürgerkrieg	Dubliner Abkommen
Ethnie	Genfer Konventionen	Gesamtschutzquote
Grenzen	Klimaflüchtling	Migration
Nickelsdorf	Schengen	Schlepper/in
Spielfeld	Staatenlose/r	Staatsangehörigkeit
Syrien	Völkerwanderung	Wirtschaftsflüchtling
Zaun-Debatte	Zielstaat	

Als Hausaufgabe wurde den Schüler_innen die Aufgabe gestellt ein Begriffsnetz zu erstellen. Der Arbeitsauftrag lautete:

„Schreibe einen Begriff der heutigen Stunde, der dir spontan einfällt auf ein Blatt Papier. Erstelle dann ein Begriffsnetz, indem du alle weiteren Begriffe der Stunde, an die du dich erinnern kannst, in einem Begriffsnetz darstellst. Wenn du zwischen den einzelnen Begriffe Querverweise erstellen kannst, dann verbinde die Begriffe mit einem Pfeil und beschrifte diesen mit einem Verb.“

Indirekt wurde also auch die Möglichkeit geschaffen eine concept map zu diesem Thema zu erstellen.

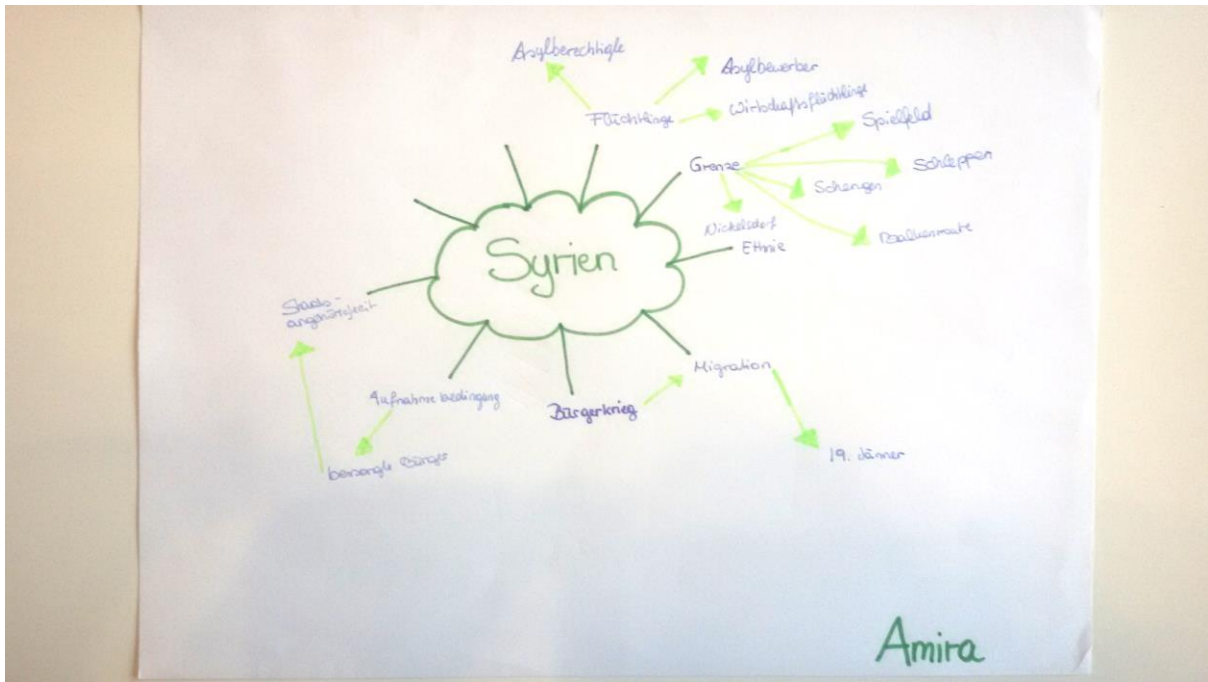


Abb 9: Begriffsnetz 1, Schülerarbeit

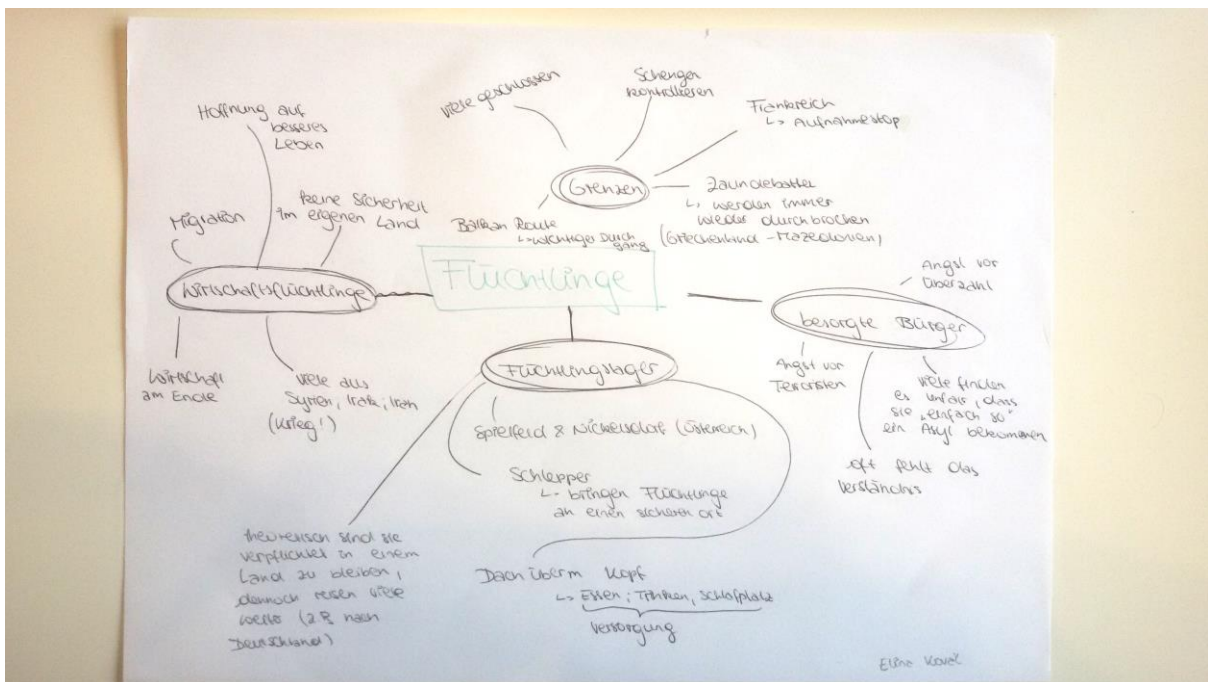


Abb 10: Begriffsnetz 2, Schülerarbeit

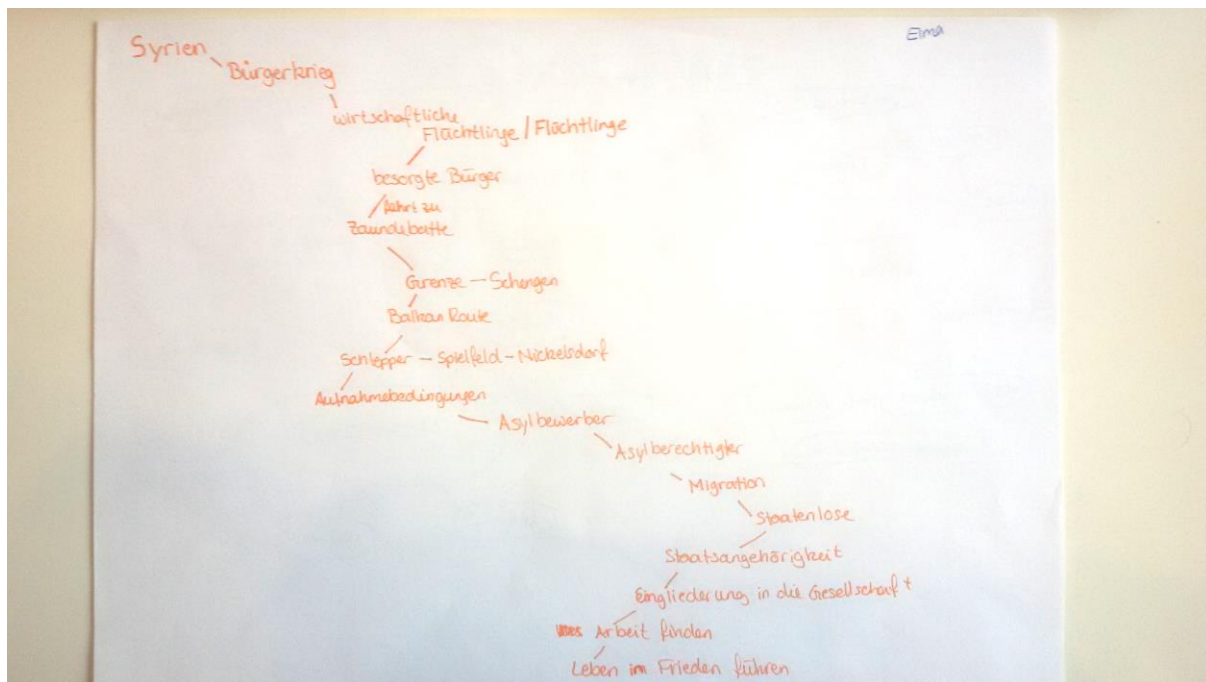


Abb 11: Begriffsnetz 3, Schülerarbeit

5.2 Daten

Einerseits wurde untersucht wie die technische Ausführung der Begriffsnetze gelang. Diese variierten von linearen Modellen (vgl. Abb. 11) über mind maps (vgl. Abb. 10) bis hin zu concept maps (in leichtem Ansatz vgl. Abb. 9), in denen Begriffe mittels Querverbindungen untereinander in Beziehung gesetzt wurden. Es wurden insgesamt sechs mindmaps, ebenfalls sechs concept maps und 11 lineare Darstellung erstellt. Zwei Arbeiten konnten nicht eindeutig zugeordnet werden. Diese sind Mischformen eines linearen Modells, weisen aber auch Charakteristika einer mind map auf.

Andererseits haben wir uns angeschaut welche und wie viele Begriffe (Im Unterricht wurden insgesamt 26 Begriffe eingesetzt.) verwendet wurden. Die Ergebnisse dieser Auswertung befinden sich im Anhang 9.7. Im Folgenden werden ein paar besondere Ergebnisse herausgegriffen.

Bei über 50% der Begriffsnetze (13 von 25) wurden mindestens 20 der Begriffe verwendet. Das entspricht ~77% der Begriffe. 80% der Schüler_innen haben zumindest 9 Begriffe (~34%) in die Begriffsnetze eingearbeitet. Jedoch gibt es auch drei Schüler_innen (12%), die nur max. sechs Begriffe (~23%) verwendet haben.

Interessant dabei ist weiters, dass zwei Begriffe nie verwendet wurden. Es waren dies „Zielstaat“ und „Abschiebeverbot“. Zwei weitere („Gesamtzuschutzquote“ und „Aufnahmebedingungen“) wurden weniger als 10 Mal verwendet. Dafür waren „Besorgte Bürger“, „Grenzen“ und „Wirtschaftsflüchtling“ bei 23 von 26 Begriffsnetzen aufgeschrieben.

Am Ende des Projekts wurde den Schüler_innen ein Interessensfragebogen (siehe Anhang 9.5.) vorgelegt, in dem die Bearbeitung des Begriffsnetzes ebenfalls abgefragt wurde. Die drei Aussagen „Es war wichtig für mich die Aufgabe gut zu bewältigen.“ bzw. „Ich habe weiter gearbeitet, bis ich mit dem Ergebnis zufrieden war.“ bzw. „Das Erstellen des Begriffsnetzes ist mir leicht gefallen.“ konnten mit 'stimmt völlig zu' bis 'stimmt gar nicht' (im Sinne der Schulnoten) beantwortet werden.

Die Daten des Interessensfragebogens befinden sich im Anhang 9.6.

5.3 Interpretation

Die Methode „Begriffsnetz“ wurde in dieser Form hier zum ersten Mal in dieser Klasse eingesetzt. Zwar wurde kurz erklärt, was wir unter einem Begriffsnetz verstehen, jedoch keines exemplarisch hergezeigt oder ähnliches. Es überrascht daher nicht, dass die Ausführungen sehr unterschiedlich waren. Teilweise ist das in den Abbildungen 9 bis 11 ersichtlich. Ich hätte mir erwartet, dass mehr Schüler_innen diesen Arbeitsauftrag aus ausführungstechnischer Sicht besser bewerkstelligen. Durch das erstmalige Einsetzen dieser Methode und die etwas kurz gehaltene Erklärung, war offensichtlich einige Schüler_innen nicht klar, wie wir uns das vorstellten. So kamen die in Kapitel 5.2. beschriebenen verschiedenen Darstellungen zustande.

Jene, die eine Art concept map (in vereinfachter oder auch komplexer Form) erstellten, haben durch die eingefügten Verbindungen zwischen einzelnen Begriffen bereits Zusammenhänge und Querverbindungen zwischen den Begriffen hergestellt. Dies war nicht im Arbeitsauftrag enthalten, hat uns aber positiv überrascht.

Schwer zu interpretieren sind jene drei Arbeiten, die sechs oder weniger Begriffe verarbeitet haben. Möglicherweise wissen diese Schülerinnen (es waren drei Mädchen) mehr Begriffe aktiv, aber sie haben die Arbeitsaufgabe nicht ernst genommen und daher nur eine Minimalversion abgegeben. Fakt ist jedoch, dass diese drei auch im weiteren Verlauf des Projekts durch Passivität aufgefallen sind.

Unter den häufigsten Begriffen findet man etliche wie „Wirtschaftsflüchtling“, „Spielfeld“, „Balkanroute“, „Zaundebatte“. Möglicherweise wurden diese so oft verwendet, weil sie den Schüler_innen auch schon aus den Medien bekannt sein könnten. Hingegen wurden „Abschiebeverbot“ und „Gesamtschutzquote“ gar nie verwendet. Überrascht hat mich, dass die beiden Begriffe „Dubliner Abkommen“ und „Genfer Konvention“ zwar bei der Hälfte der Arbeiten genannt wurde, aber nicht öfter. Diese beiden Begriffe wurden in der Unterrichtseinheit extra herausgegriffen und erklärt, da viele Schüler_innen nicht wussten, was sie bedeuten bzw. aussagen. Vielleicht war das in der Erstellung der Begriffsnetze weiterhin ein Grund sie nicht zu notieren.

In Summe kann man aber sagen, dass diese Begriffe, die einen Grundstock an Fachvokabular darstellen, von den meisten Schüler_innen gut übernommen wurden und somit für das weitere Arbeiten verfügbar waren.

Nachfolgend noch ein paar Bemerkungen zu den ausgefüllten Interessensfragebögen:

„Wie wichtig war es mir die Aufgabe gut zu bewältigen“ war sinngemäß Frage 1. Dazu sagten rund ein Drittel der Schüler_innen stimmt völlig oder stimmt eher. Ein weiteres Drittel sagt zumindest stimmt teilweise. Sechs Schüler_innen gaben an, dass dies eher nicht stimmt (4x) bzw. gar nicht stimmt (2x). Da die Fragebögen anonym ausgefüllt wurden, kann jetzt leider keine Querverbindung zu den drei Schüler_innen hergestellt werden, die die Begriffsnetze so minimal mit nur max. sechs Begriffen ausgearbeitet hatten.

Interessant ist, dass die zweite Frage bei über der Hälfte der Klasse mit ´stimmt teilweise´ bis ´stimmt gar nicht´ beantwortet wurde. Dies lässt in Verbindung mit den qualitätsvollen Arbeiten den Rückschluss zu, dass die meisten Schüler_innen die Arbeit in einem Stück gemacht haben und nicht immer wieder verbessert haben.

Hingegen wurde die dritte Frage von 14 (von insgesamt 20 ausgefüllten Fragebögen) mit ´stimmt völlig, eher oder teilweise´ beantwortet. Der Fokus der Frage sollte auf das Erstellen, also den technischen Aspekt gehen. Im Nachhinein, bin ich mir nicht sicher ob die Schüler_innen diese Frage nicht eher auf das Wiederabrufen der Begriffe interpretiert haben. Dazu würde passen, dass wie oben erwähnt so viele Schüler_innen eine große Anzahl an Begriffen verarbeitet haben.

6 GENDER & DIVERSITÄT

Grundsätzlich sind dramapädagogische Methoden ein prozessorientiertes Unterrichten. In diesem Sinne können sich Mädchen und Burschen je nach individueller Neigung und Eignung angesprochen fühlen und sich dementsprechend sehr zwanglos in den Prozess einbringen.

Auch Schüler_innen, die nicht aktiv am "Spiel" teilnehmen, sind dennoch "aktive Zuschauer_innen" und greifen mit steuernden Zwischenfragen und -statements in das Spiel indirekt ein. Ebenso sind jene Schüler_innen für die anschließende Interpretation und Reflexion sehr wichtig. Insofern sind bei diesen Methoden Burschen wie Mädchen gleich integriert - egal ob als "aktive Spieler_in" oder als "aktive Zuschauer_in". Schüler_innen (egal welchen Geschlechts) können durch die Länge des Projekts und die immer wieder eingesetzten Methoden langsam an diese Arbeit herangeführt werden.

Durch den Umstand, dass nur drei Burschen in der Klasse sind, wurden automatisch im Klischee männliche Rollen auch durch Frauen besetzt. Besonders die Busszene ist uns Projektbetreuern noch sehr gut in Erinnerung. Da wurden syrische Ärzte, der Busfahrer und andere Personen wie von allein durch Mädchen verkörpert und deren Rollen zu weiblichen Rollen umfunktioniert. Ebenso musste natürlich der Protagonist Ali auch immer wieder von Mädchen gespielt werden.

Für uns Lehrer war es diesmal eher eine Herausforderung, die Burschen aktiv in den Prozess einzubinden. Zu den Burschen ist zu sagen, dass sich zwei davon zwar aktiv beteiligten, jedoch durchaus ein gewisses Maß an „Unwohlsein“ zu erkennen war. Am besten gelang das Einbinden dieser beiden (wie oben erwähnt) durch die Rollen der kritischen Freunde und Zuschauer, die mit lenkenden Fragen und der Möglichkeit Szenen einzufrieren und wiederholen zu lassen, dann auch sehr aktiv am "Spielen" beteiligt waren. Der dritte Schüler war sehr im Gegensatz dazu engagiert und konnte verschiedene Rollen sehr gut und glaubhaft übernehmen.

Interessant war, dass sich die Schüler_innen durch das Mitfilmen überhaupt nicht gestört fühlten.

Je länger das Projekt lief, desto stärker kristallisierte sich eine kleine Gruppe von vier Schülerinnen heraus, die diesen Zugang zum Thema immer stärker ablehnten. Dies äußerte sich in einer konsequenten Passivität, was aber den Fortgang nicht störte bzw. untergrub. Diese vier waren einfach nicht mehr aktiv dabei, waren mehr Mitläuferinnen. Uns fiel das nach den Weihnachtsferien auf.

Bezeichnend ist vielleicht, dass diese Schülerinnen vier von fünf Schüler_innen dieser Klasse sind, die keinen Migrationshintergrund aufweisen. In den Gesprächen, die wir mit den Schülerinnen geführt haben, meinten diese vier aber, dass sie kein so großes Interesse an dem Theaterspielen haben.

Erklärend sei hier angemerkt, dass die restlichen 20 Schüler_innen nicht selbst migriert sind. Es sind fast alle dieser Schüler_innen in Österreich geboren und haben die österreichische Staatsbürgerschaft (manche auch eine Doppelstaatsbürgerschaft). Aber bei allen bis auf zwei sind die Eltern nach Österreich zugewandert. In den zwei Fällen sind jeweils die Väter Österreicher, die Mütter sind nach Österreich gekommen.

Möglicherweise sind aus diesem Grund auch viele Schüler_innen von Beginn weg sehr motiviert und aktiv bei der Sache gewesen.

7 RESÜMEE UND AUSBLICK

Bei einem etwaigen Folgeprojekt müsste man sich auch überlegen, wie man andere Gegenstände noch besser integrieren kann. In unserem Projekt wurde zwar das Fach „Theaterwerkstatt“ immer wieder eingebunden, aber die Fächer Deutsch, Religion oder auch Biologie konnten dafür überhaupt nicht gewonnen werden. Das mag einerseits an der Skepsis der Kolleg_innen gegenüber der Dramapädagogik liegen, oder auch – ähnlich wie bei den Schüler_innen – an dem Druck der Themenpools und dem damit verbundenen Zeitdruck, den viele Kolleg_innen verspüren.

Es bleibt die Frage offen, ob die 6. Klasse nicht zu spät ist, um mit dramapädagogischen Methoden zu beginnen. Vor allem in Bezug auf die Aussagen vieler Schüler_innen „wir haben diesen Winter ja fast nix gelernt“ bzw. „wie soll ich in GW maturieren, wenn wir heuer keine Themenpools gemacht haben“, müssen wir diese Frage in den Raum stellen. Die Schüler_innen in diesem Alter sind offensichtlich schon sehr auf Reifeprüfung und die notwendigen Themenpools gedrillt, dass sie möglicherweise gar nicht wahrgenommen haben, was sie durch diese fast vier Monate alles erfahren und erlernt haben. Wenn man bereits in unteren Klassen immer wieder mit Methoden der Dramapädagogik arbeiten würde, könnte man schon früher ein Bewusstsein schaffen, welche Vorteile diese haben bzw. dass Lernen auch anders geschehen kann. Das wäre sicher ein guter Ansatz für ein Folgeprojekt.

Ich glaube beim nächsten Mal, wenn wieder ein Thema allein mit Dramapädagogik erarbeiten werden sollte, würde ich den Zeitraum verkürzen. Das Thema „Migration“ an sich war für die Schüler_innen interessant. Auch das Theaterspielen wurde größtenteils gut angenommen. Die Länge des Projekts von Anfang November bis Anfang Februar war jedoch im Nachhinein gesehen zu lang.

Abschließend möchte ich anmerken, dass ich mich persönlich nun viel sicherer beim Anwenden von dramapädagogischen Methoden im Unterricht fühle. Durch die positiven Rückmeldungen der Schüler_innen dem Theaterspielen gegenüber, fühle ich mich auch gestärkt weiterhin mit diesen Methoden zu arbeiten. Den obigen Überlegungen folgend möchte ich gerne zukünftig schon in den unteren Klassen beginnen.

8 LITERATUR

BMBF (Hrsg.) (2012): Die kompetenzorientierte Reifeprüfung aus Geographie und Wirtschaftskunde

REINFRIED, Sibylle, HAUBRICH, Hartwig (Hrsg.) (2015): Geographie unterrichten lernen – Die Didaktik der Geographie, Berlin, Cornelsen

BUDKE, Alexandra (Hrsg.), 2008: Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht

EIGENBAUER, Karl, o.J.: Sammlung von dramapädagogischen, szenischen und anderen handlungsorientierten Techniken, Lehrgangsskript „Drama und Ökologisierung“ des BMBWK, 2001

RINSCHÉDE, Gisbert (2005): Geographiedidaktik, Paderborn, Schöningh

Zentrum polis – Politik Lernen in der Schule (Hrsg) 2009: Politische Bildung konkret – Beispiele für kompetenzorientierten Unterricht

9 ANHANG

9.1 Wege aus dem Krieg

Quelle: <http://www.taz.de/!5046006/>, abgerufen am 05.12.2015



. Die wichtigsten Fluchtrouten:

1. Beirut --> Deutschland

Ein 35-jähriger Arzt, der vom Regime gesucht wurde, weil er in einem der Rebellen-Krankenhäuser operierte, trat im Oktober 2013 die Flucht an. Er hatte keine Papiere, musste also illegal reisen. Die Flucht von Deir al-Sur über Libanon, Zypern, Griechenland, Italien und schließlich nach Dortmund machte er via Fähre, eingequetscht mit sechs anderen Flüchtlingen im Lastwagen für 13 Stunden, dann ab Italien mit dem Zug. Sie dauerte etwas mehr als drei Monate und kostete ihn rund 10.000 Euro. Er sagt: „Das Geld und Google Maps haben mich gerettet.“

2. Kamischli --> Türkei

„Am 11. Februar wollten wir von Kamischli aus in die Türkei. Aber die Regierung hat alle Übergänge für Zivilisten geschlossen. Deshalb brauchten wir die Hilfe eines Schleusers, der uns über die Grenze brachte. Dafür nahm er 185 Euro. Die Grenze ist streng bewacht, und es gibt keine Garantie, nicht verhaftet, verletzt oder getötet zu werden. Aber wir hatten keine Wahl.“

Dilbrin, Aktivist der Union der Kurdischen Studenten UKSS, 22 Jahre

3. Damaskus --> Libanon

„Menschen, die sich normal bewegen können, also nicht vom Regime gesucht werden, können mit öffentlichen Verkehrsmitteln von Damaskus nach Beirut fahren. Das kostet umgerechnet etwa 22 Euro für knapp 90 Kilometer. Wer gesucht wird, muss an den Checkpoints bestechen. Das kostet bis zu 1.300 Dollar für Leute, die auf der Schwarzen Liste stehen. Die Reise dauert dann mehrere Tage.“

Amro Khito, Beirut, 28 Jahre

4. Scheich Masud --> Ain Al-Arab

„Wir lebten im Stadtteil Scheich Masud von Aleppo, der im Juni 2013 heftig bombardiert wurde. Öffentliche Transportmittel gab es nicht. Wir mussten ein Auto und einen Fahrer bezahlen. Für 125 Euro hat er uns in die 150 Kilometer nordöstlich gelegene Stadt Ain al-Arab gebracht. Für uns war das sehr viel Geld.“

Eine kurdische Familie aus Aleppo

5. Region Kamischli --> Fajsch Khabur, Irak

„Der einzige Übergang bei Simalka wurde im November geschlossen wurde. Früher hat die Überfahrt alles in allem etwa 70 Euro gekostet. Heute gibt es zwei Wege in den Irak. Der legale: Man präsentiert ein medizinisches Gutachten, laut dem man dringend behandelt werden muss. Die Kosten dafür variieren von Arzt zu Arzt. Und man braucht eine Einladung aus dem Irak. Wer guten Kontakt zur kurdischen YPG-Miliz hat, kann manchmal ohne das Attest passieren. Wer die Grenze illegal überqueren will, braucht Schleuser. Die nehmen 330 Euro pro Person. Man ist dann neun Stunden unterwegs, diese Zeit ist voller Angst, verhaftet oder von irakischen Grenztruppen erschossen zu werden.“

Ahmed Sheikho, Ain al-Arab, 21 Jahre

6. Deir al-Sur --> Griechenland

„Anfang November flüchteten wir aus unser Heimatstadt Deir al-Sur im Osten Syriens in die Türkei. In Mersin nahmen wir einen Bus nach Bursa, von dort fuhren wir mit einem Boot nach Griechenland. Anfang März kamen wir dort an.“

Die Brüder Ahmed und Mohammed Hajji

7. Türkei --> Italien

„Aus Deir al-Sur im Osten Syriens war ich in die Türkei geflohen. Von dort reiste ich über Griechenland nach Italien. 15 Tage war ich unterwegs.“

Omer Ahmedi

8. Ain al-Arab --> Kamischli

„Der 300 Kilometer lange Weg von Aleppo nach Kamischli führt durch das Gebiet der radikal islamistischen ISIS-Miliz, die Jagd auf kurdische Aktivisten macht. Als wir am 18. November nach Kamischli mussten, waren wir gezwungen über türkisches Gebiet zu fahren. Bis zur Grenze in Jarabulos nahm ein Fahrer ca. 38 Euro; der Schleuser, der uns über die Grenze führte, kassierte nochmal 50 Euro.“

Ahmed Sheikho, Ain al-Arab, 21 Jahre

9. Aleppo --> Istanbul

„Anfang Januar fuhr ich mit dem Bus acht Stunden zum Grenzübergang Bab al-Hawa. Zu der Zeit war der Grenzübergang geöffnet. Ich konnte auf der türkischen Seite einen Bus nehmen, 19 Stunden fuhr ich über Antakya nach Istanbul.“

Ahmed Said

10. Misurata/Suwara --> Lampedusa Misurata/Suwara --> Süditalien

Nach Schätzungen syrischer Exilkreise sind rund 2 Millionen Syrer seit Beginn des Krieges nach Libyen geflohen, beim UNHCR ist nur ein Bruchteil registriert. Manche versuchen, in Misurata oder Suwara einen Platz auf einem Boot einer Schlepperbande zu ergattern. Die Überfahrt von der libyschen Küste nach Lampedusa kostet zur Zeit 1.000 Euro, bis zum italienischen Festland wird mindestens das Doppelte fällig. Während zu Beginn des Krieges die Solidarität mit den Regierungsgegnern groß war, ist die Euphorie und Spendenbereitschaft Gleichgültigkeit gewichen. Zu groß sind die Probleme im eigenen Land. In Tripolis muss eine syrische Familie im Durchschnitt 500 Euro im Monat bezahlen. Viele Syrer haben in den letzten zwei Jahren kleine Geschäfte oder Imbisse eröffnet, sie müssen ausländerfeindliche Übergriffe fürchten.

11. Beirut --> Italien / Beirut --> Kairo / Alexandria / Sinai --> Italien

„Ein Flug von Beirut nach Kairo kostet 130 Euro. Für die Überfahrt von der ägyptischen Mittelmeerküste nach Italien verlangen die Schlepper zwischen 3.000 und 4.000 Dollar. Vom Libanon aus kostet es das Doppelte.“

Muntazir, syrischer Flüchtling, dessen Boot bei seiner Überfahrt von Abukir, westlich von Alexandria von der ägyptischen Küstenwache gestoppt wurde

Früher konnten Syrer ohne Visa nach Ägypten einreisen. Das wurde letzten Juli geändert. Nun brauchen sie ein Visum von der ägyptischen Botschaft in Beirut. Seitdem kommen wesentlich weniger Flüchtlinge. Es leben schätzungsweise 300.000 Syrer in Ägypten.

9.2 Stundenbild „Routenplanung“

Klasse: 6K

Mittwoch, 09.12. 2015, 1. Std. (7.45 – 08.35 Uhr)

Zeit	Unterrichtsschritte und Verlauf	Sozialform, Lehr- und Lern- form	Materialien, Medien	(Didaktisch-methodischer) Kommentar/ Extra
1	Begrüßung	OUG		
5	Was sind Routen, wie kommen Flüchtlinge (Gespräch im Plenum)	OUG		
3	Zusammentreffen im Zweierteam	-		
8	Lesen und Diskutieren, welche Routenplanung in Frage käme	Teamarbeit (2 P.)	Artikel aus TAZ	
12	Jedes Mitglied entscheidet sich für eine Route oder es ergeben sich ohnehin verschiedene Standpunkte, da Rollenkärtchen* ...Route(n) nachzeichnen auf ein Papier, groben Zeitplan skizzieren	Teamwork	Artikel aus TAZ, Rollenkarte	Rollenkärtchen werden eingestreut (Einmal Ali, einmal Mina) Dadurch auch Variation möglich, das es immer AM-Teams werden sollen
10	Einübungsphase für szenisches Gespräch zwischen Ali und Mina (Partnerarbeit)	Teamwork		
10	Vorführung von einem repräsentativen Duo (Durch das Los entscheiden? Freiwillige?)	Szenische Vorführung (Publikum entscheidet, welche Route)	(zeitlicher Puffer)	
1	Verabschiedung und HÜ	OUG	-	„Rucksack befüllen“

Du bist Mina:

- Du möchtest nicht alleine reisen
- Du fürchtest dich vor dubiosen Schleppern
- Du vertraust einerseits auf den Instinkt deiner Brüder
- Meisten bewahrst du aber insgesamt einen kühleren Kopf als Ali

Du bist Ali

- Du kannst schlecht schwimmen
- Du möchtest deine Schwester beschützen
- Du handelst instinktiv und manchmal impulsiv, aber meistens richtig
- Manchmal liebst du das Risiko

9.3 Rollenspiel zum Thema Integration - Spielfeld

Klasse: 6K

12.02. 2016, 6. Std. (12.25 – 14.10 Uhr)

Zeit	Unterrichtsschritte und Verlauf	Sozialform, Lehr- und Lernform	Materialien, Medien	(Didaktisch-methodischer) Kommentar/ Extra
1	Begrüßung	OUG		
3	Verraten des Programms	OUG		
5	Vergeben der Rollen	OUG	Rollenkärtchen (Bürgermeister/in, Sozialarbeiter/in, Ali/Mina, Abgeordnete/r im Europäischen Parlament, Moderatorenteam, Reporter/innen, Pressesprecher/innen, Aktive Beobachter/innen)	
10	Einfühlungsphase (0)	Individuell	Rollenkärtchen oder Infoartikel	Aufbau (Beobachter/innen reihen sich um „runden Tisch“)
25-30	Diskussionsphase – „Runder Tisch“ (I)	Szenische Diskussion		
5	--- Pause ---	<i>Pause</i>		
10-15	Phase der Pressekonferenz (II)	Szenisch		
20	Phase der Bewertung/Reflexion (III)	OUG		(Schreibauftrag?)
20	Puffer	offen		
1	Verabschiedung	OUG	-	-

Kernidee(n): SuS versetzen sich in verschiedene, teils gegensätzliche Rollen und versuchen zu einem Streitthema, einen Kompromiss zu erlangen.

Szenario beim Grenzübergang Spielfeld(Österreich. Debatte um Zaun, Obergrenze, humanitäre Verpflichtungen

Rolle	Eigenschaften	Extra
Bürgermeister in Spielfeld: Reinhold Heflöchner (I)	<ul style="list-style-type: none"> - Fühlt sich von der EU im Stich gelassen - Sieht Gemeinde mit Anzahl von Menschen auf der Flucht überfordert - Befürchtet, dass Gemeinde unattraktiv wird (Tourismus) - Für Überwachung der Grenzen - Rasche Aufteilung der Flüchtenden auf alle EU-Staaten 	Bringt das Thema Obergrenze ins Spiel
	-	
Sozialarbeiter/in Sascha Huber (I)	<ul style="list-style-type: none"> - Fordert von der EU und der Regierung Österreichs mehr Unterstützung für weitere Sozialarbeiter/innen - Spricht drei, vier Fremdsprachen - Ist mit dem Leid der Flüchtenden konfrontiert 	
	-	
Ali und Mina (Minderjährige auf der Flucht aus Syrien) (I)	<ul style="list-style-type: none"> - Sind aus Aleppo geflüchtet - Hatten eine strapaziöse Reise mit Bus, zu Fuß - Hoffen, in Europa ihren Bruder zu finden und in Frieden leben zu können 	
	-	
Sally McHiggins (Abgeordnete im Europäischen Parlament) (I)	<ul style="list-style-type: none"> - Migrationsexpertin - Ist sich der humanitären Verpflichtung Europas bewusst - Favorisiert eher Zuwanderung von „Menschen mit Potential“ - Akzeptiert geringqualifizierte nur zu einem geringen Prozentsatz 	Beschäftigt sich mit der Theorie von Obergrenzen

	-	
Kim und Yves (Moderator/innen-Team) (I)	<ul style="list-style-type: none"> - Sind neutral - Sorgen für Fairness 	Leiten den runden Tisch
	-	
Pressesprecher der Regierung (Und Assistenten) (II)	<ul style="list-style-type: none"> - Führt (grob) Protokoll - Wird der Presse Rede und Antwort stehen - Diskussion möglichst positiv der Presse „verkaufen“ 	
	-	
Reporter/in (und Partner/in) des Mediums „Kone“ (II)	<ul style="list-style-type: none"> - Ist an möglichst großer Schlagzeile interessiert - Aktiv bei der Pressekonferenz: Neigt zu übertriebenen Fragestellungen und emotionalen Aussagen 	
	-	
Reporter/in (und Partner/in) des Mediums „Der Standort“ (II)	<ul style="list-style-type: none"> - Ist an informativen Artikeln mit Niveau interessiert - Aktiv bei der Pressekonferenz: Neigt zu ausführlichen und intelligenten Fragen und sachlichen Aussagen 	
	-	
Aktive/r Beobachter/in (II u. III)	<ul style="list-style-type: none"> - Verfolgt aufmerksam das Geschehen - Darf bei der Pressekonferenz Fragen stellen, kommentieren - Muss in der abschließenden Phase Stellung zum Szenario beziehen und Argumente (und mögliche Einigung) der Parteien bewerten 	

9.4 Plakat voneinander.miteinander



IMST-Tag 2016
voneinander.miteinander

[ID 1697] Theater- und Dramapädagogik im GW-Unterricht

Projektnehmer: Mag. Martin Möderl, Mag. Matthias Schwendtner
Schule: BG/BRG/MG Dreihackengasse, Graz

Klasse: 6K



✓ Einsatz von Methoden der Dramapädagogik, wie

- spielerische Aktivierung
- Standbilder
- szenisches Spiel
- Zeitungstheater

Klasse: 6K

22 Mädchen, 3 Burschen

Zeitraum: Nov. 15 – Feb. 16

✓ Ganzheitlichen Aspekt des Lernens fördern

✓ GW mit „Kopf, Herz und Hand“ erleben, erlernen, erfahren

✓ Schwerpunkt liegt im Entwicklungsprozess der Schüler_innen

✓ Inhaltlicher Fokus:

- Europa – Migration & Mobilität - Migrationspolitik
- „wenn ich Politiker wäre ...“



Step 1

- Begriffe zum Thema „Migration“ verkörpern
- In eine Rolle schlüpfen
- Begriffsnetz entwickeln (concept map)

Step 2

- Rollenbiografien schreiben von „Ali+Mina“
- Standbilder entwickeln

Step 3

- Fluchtroute planen
- Szenisches Gespräch zwischen Ali+Mina

Step 4

- Meilensteine auf der Flucht
- Szenisches Spiel in einem Bus; an der Grenze

Step 5

- Flucht endet in Spielfeld
- Szenisches Spiel „Journalisten – TV-Doku“

Step 6

- Rollenspiel mit: Bürgermeister, Sozialarbeiterin, Presse, Pressesprecherin d. Regierung, Politikerin, aktive Beobachter



9.5 Interessensfragebogen

Liebe Schülerin, lieber Schüler!

Ein wichtiger Punkt bei IMST Projekten ist die abschließende Evaluation um zukünftige Projekte besser durchführen zu können. Wir bitten dich die folgenden Aussagen genau durchzulesen und wahrheitsgemäß zu beantworten.

Du kannst, wenn du magst, auch deinen Namen angeben. Grundsätzlich ist diese Evaluation aber anonym.

		stimmt völlig	stimmt eher	stimmt teilweise	stimmt eher nicht	stimmt gar nicht
1	Ich war jedes Mal sehr gespannt auf die nächste Stunde und wie es weitergeht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Ich fand das Thema spannend.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	Ich würde das behandelte Thema als interessant bezeichnen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	Ich freute mich auf den nächsten Unterricht mit diesem Thema.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	Ich fand das „spielen“ spannend.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	Ich bin bereit GW-Inhalte wieder in spielerischer Form (mit Theatermethoden) zu erarbeiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	Ich habe in den Stunden, in denen gespielt wurde, gerne mitgemacht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Die folgenden Fragen beziehen sich auf die Arbeit mit dem Begriffsnetz. Zuerst wurde in der Stunde mit den verschiedensten Begriffen zum Thema Migration gearbeitet und als HÜ musstet ihr ein Begriffsnetz erstellen.

8	Es war wichtig für mich die Aufgabe gut zu bewältigen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9	Ich habe weiter gearbeitet, bis ich mit dem Ergebnis zufrieden war.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	Das Erstellen des Begriffsnetzes ist mir leicht gefallen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Danke für deine Mitarbeit!

9.6 Interessensfragebogen – Auswertung

Nr	Text	stimmt völlig	stimmt völlig (in %)	stimmt eher	stimmt eher (in %)	stimmt teilweise	stimmt teil- weise (in %)	stimmt eher nicht	stimmt eher nicht (in %)	stimmt gar nicht	stimmt gar nicht (in %)
1	Ich war jedes Mal sehr gespannt auf die nächste Stunde und wie es weitergeht.	2	0,1	5	0,25	4	0,2	5	0,25	4	0,2
2	Ich fand das Thema spannend.	2	0,1	13	0,65	2	0,1	2	0,1	1	0,05
3	Ich würde das behandelte Thema als interessant bezeichnen.	3	0,15	9	0,45	5	0,25	3	0,15	0	0
4	Ich freute mich auf den nächsten Unterricht mit diesem Thema.	2	0,1	3	0,15	7	0,35	6	0,3	2	0,1
5	Ich fand das „spielen“ spannend.	3	0,15	5	0,25	4	0,2	4	0,2	4	0,2
6	Ich bin bereit GW-Inhalte wieder in spielerischer Form (mit Theatermethoden) zu erarbeiten.	5	0,25	4	0,2	3	0,15	2	0,1	6	0,3
7	Ich habe in den Stunden, in denen gespielt wurde, gerne mitgemacht.	3	0,15	6	0,3	4	0,2	2	0,1	5	0,25
8	Es war wichtig für mich die Aufgabe gut zu bewältigen.	1	0,05	6	0,3	7	0,35	4	0,2	2	0,1
9	Ich habe weiter gearbeitet, bis ich mit dem Ergebnis zufrieden war.	2	0,1	6	0,3	6	0,3	4	0,2	2	0,1
10	Das Erstellen des Begriffsnetzes ist mir leicht gefallen.	2	0,1	4	0,2	8	0,4	4	0,2	2	0,1

9.7 Begriffsnetze – Auswertung der Begriffe

lfd Nr.	Begriff	wie oft verwendet
1	„Besorgte Bürger“	23
2	Grenzen	23
3	Wirtschaftsflüchtling	23
4	Spielfeld	22
5	Schlepper/in	21
6	Balkanroute	20
7	Nickelsdorf	20
8	Syrien	20
9	Zaun-Debatte	20
10	Asylbewerber/in	19
11	Bürgerkrieg	18
12	Schengen	18
13	Migration	17
14	Staatsangehörigkeit	17
15	Völkerwanderung	17
16	Asylberechtigte	16
17	Ethnie	15
18	Klimaflüchtling	15
19	Dubliner Abkommen	13
20	Genfer Konventionen	13
21	Staatenlose/r	12
22	19. Jänner	11
23	Aufnahmebedingungen	9
24	Gesamtzuschutzquote	5
25	Abschiebeverbot	0
26	Zielstaat	0

ERKLÄRUNG

"Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit (=jede digitale Information, z.B. Texte, Bilder, Audio- und Video Dateien, PDFs etc.) selbstständig angefertigt und die mit ihr unmittelbar verbundenen Tätigkeiten selbst erbracht habe. Alle aus gedruckten, ungedruckten oder dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte sind zitiert und durch Fußnoten bzw. durch andere genaue Quellenangaben gekennzeichnet. Ich bin mir bewusst, dass eine falsche Erklärung rechtliche Folgen haben wird. Diese Erklärung gilt auch für die Kurzfassung dieses Berichts, sowie eventuell vorhandene Anhänge."