

Christina Lederbauer\*, Judith Mühlleitner\*\*,  
Lena Krainz\*\*\* & Viola Winkler\*\*\*\*

## „Demographie sind wir!“ Ein pantomimischer Stundeneinstieg

\* c.lederbauer95@gmx.at, Studentin am Institut für Geographie und Regionalforschung, Universität Wien

\*\* muehleitner@gmx.at, Studentin am Institut für Geographie und Regionalforschung, Universität Wien

\*\*\* lena.krainz@quattro.co.at, Studentin am Institut für Geographie und Regionalforschung, Universität Wien

\*\*\*\* viola.winkler@outlook.com, Studentin am Institut für Geographie und Regionalforschung, Universität Wien

eingereicht am: 18.06.2018, akzeptiert am: 30.10.2018

Bei der Bearbeitung des Themas „Bevölkerung“ im Schulunterricht können die unterschiedlichsten Aspekte betrachtet werden. Der hier vorgestellte Einstieg in das Großthema ermöglicht es, diese Vielfalt aufzuzeigen und gleichzeitig mit Hilfe einer theaterpädagogischen Methode das Interesse der Schüler/innen zu wecken. Eingebettet in die theoretische Betrachtung von Unterrichtseinstiegen und theatralen Vermittlungsmethoden werden der genaue Ablauf, Erfahrungen bei der Durchführung sowie notwendige Voraussetzungen beschrieben.

Keywords: Bevölkerung, Demographie, Unterrichtseinstieg, theatrale Vermittlungsmethoden

### „We all are demography!“ A pantomime introduction to a lesson

Teachers can choose between several possibilities to discuss the concept of “demography” in the classroom. First, this article presents a possible introduction to this topic that manages to point out its diversity. Second, it serves as an ice-breaker activity using a method from the field of drama-pedagogy and, thus, raising the students’ interest. The theoretical discussion about lesson lead-ins and drama-methodology is embedded into an explicit description of the sequence, our experiences and necessary conditions for conducting this method.

Keywords: population, demography, introduction to lessons, lesson lead-in, drama-pedagogy

## 1 Einleitung und Entstehungshintergrund

Es ist kein Geheimnis, dass ein gelungener Stundeneinstieg Schüler/innen von Beginn der Stunde an fesseln kann und eine need-to-know-Arbeitshaltung initiiert wird, die die unterschiedlichsten Interessen der Lernenden aufgreift (Novak 2017: 127). Während eines intensiven Trainings zur Unterrichtsplanung, bei dem wir – vier Studierende der Universität Wien – ein Wochenende in Oberpullendorf verbrachten, sollten wir unter anderem einen kreativen Stundeneinstieg entwickeln. Noch vor Ort wurde unsere Idee bereits mit unseren Studienkolleg/innen erprobt und reflektiert. Nach einem darauffolgenden Arbeitsprozess von knapp einem halben Jahr wurde der Einstieg schließlich, im Rahmen des von uns gehaltenen GW-Unterrichts im fachbezogenen Praktikum, das wir im BRG

der Theodor-Kramer-Straße absolvierten, auch mit Schüler/innen durchgeführt. Unser Ziel war es, einen animierenden Einstieg zum Thema „Bevölkerung“ zu planen, und die 23 Lernenden einer 7. Klasse – Mädchen und Buben gleichermaßen – begeistern und aktivieren zu können. Zugleich sollte aufgezeigt werden, dass „Bevölkerung“ ein komplexes, vielfältiges und dynamisches Phänomen ist, bei dem jede Schülerin und jeder Schüler ein Teil ist.

Zunächst wird in diesem Artikel die theoretische Einbettung des Unterrichtseinstieges behandelt, anschließend werden didaktische Prinzipien theatraler Vermittlungsmethoden – zu denen die vorliegende Methode gezählt werden kann – dargestellt und deren positive Effekte für den GW-Unterricht erläutert, bevor näher auf den konkreten Themeneinstieg, dessen Ablauf und Durchführung, Einbettung in den Unter-

richt und den Lehrplanbezug eingegangen wird. Zum Abschluss werden unsere Erfahrungswerte reflektiert.

## 2 Theoretische Einbettung

### 2.1 Unterrichtseinstiege

„Ein gelungener Einstieg zeichnet sich [...] darin aus, dass er die Interessen, das Alltagsbewusstsein, die Erfahrungen und die zukünftige Lebenspraxis der Schüler/innen berücksichtigt und aufnimmt. Weiters sollte er einen handelnden Umgang mit dem neuen Thema ermöglichen und direkt in dessen zentrale Aspekte einführen.“ (Franke & Schramke 1985: 80)

Der Einstieg einer Unterrichtsstunde sollte nach Franke und Schramke also kein willkürlich gewählter Beginn sein, sondern hat, wie dem Zitat zu entnehmen ist, bestimmte Ziele. Die methodische Planung eines Unterrichtseinstieges nimmt nach Ergebnissen einer empirischen Studie im Durchschnitt ein Fünftel der Stundenplanung in Anspruch (vgl. Haas 1998 zit. nach Budke 2007). Ziel ist es, den Schüler/innen das Eintauchen in themenspezifische Fragestellungen zu erleichtern und ihre Neugier zu wecken, sodass sie interessiert sind Antworten zu finden. Ein Einstieg hat noch einige weitere Funktionen, die Meyer bereits 1989 formuliert und Budke wie folgt aufschlüsselt: „Idealerweise sollte der Unterrichtseinstieg einen Orientierungsrahmen schaffen, in die zentralen Aspekte des Themas einführen, das Vorverständnis und die Voreinstellung der [Schülerinnen und] Schüler aktivieren, disziplinieren, Interesse wecken und eine Fragehaltung bei den [Schülerinnen und] Schülern hervorrufen.“ (Budke 2007: 4)

Bei der Gestaltung eines Einstiegs spielen auch Ergebnisse aus der Lernforschung eine wichtige Rolle. Für Lehrpersonen bedeutet das konkret, sich der Entstehung von Lernprozessen und deren Vernetzung mit bereits vorhandenem Wissen bewusst zu sein und infolgedessen einen Einstieg so zu gestalten, dass vorhandene Denkstrukturen – durch das Bewusstmachen von Vorerfahrungen, verschiedenen Kenntnissen und Einstellungen – aktiviert werden (vgl. Budke 2007).

Es gibt verschiedene Möglichkeiten um unterschiedliche Einstiegsformen zu kategorisieren. Budke (2013) unterscheidet, angelehnt an die drei Grundtypen von Problemen aus der Entwicklungspsychologie, drei Problemtypen von Einstiegen: den „Einstieg über Wissenslücken“, den „Einstieg über Widersprüche“ und den „Einstieg über Kompliziertheit“. Im Gegensatz zu einer Kategorisierung nach Funktionen kann in Budkes Unterscheidung jeder Einstiegstyp gleichzeitig mehrere der genannten Aspekte eines guten Unterrichtseinstieges gleichzeitig erfüllen. Beispielswei-

se zeigt man einen Widerspruch auf, möchte damit gleichzeitig Interesse wecken und in die zentralen Aspekte des Themas einführen. Zu beachten gilt es auch, wo im Lernprozess sich die Lernenden befinden. So eignet sich der „Einstieg über Kompliziertheit“ für Themengebiete zu welchen die Schüler/innen schon viel Wissen sammeln konnten, zum Beispiel, um die letzte Einheit über das Thema Bevölkerung zu eröffnen. Wissenslücken wurden vielfach bereits gefüllt, Widersprüche aufgezeigt, aber die vielfältigen Informationen sind sehr komplex und müssen noch „geordnet“ werden (vgl. Budke 2013).

### 2.2 Theatrale Vermittlungsmethoden im GW-Unterricht

Die Theaterpädagogik als Schirmbegriff bündelt verschiedene Zugänge und Praxen (vgl. Wrentschur 2004). Sie steht im Spannungsfeld zwischen einem rein künstlerisch-ästhetischem Anspruch und pädagogisch-didaktischen Zielen (vgl. Köhler 2017). Bamford (2010) unterscheidet diesbezüglich zwischen „Bildung in den Künsten“ und „Bildung durch die Künste“: „Bildung in den Künsten“ umfasst das systematische Erlernen von Fertigkeiten, Denkweisen und Darstellungsweisen in den künstlerischen Fächern, zu denen neben Musik, visuellen Künsten und Tanz auch Theater als Kunstfach hinzugezählt wird. Unter „Bildung durch die Künste“ fallen kreative und künstlerisch-pädagogische Mittel, derer sich alle Fächer bedienen können, wie zum Beispiel die szenische Inszenierung von Lehr- und Lerninhalten. (vgl. Bamford & Liebau 2010)

Allgemein versteht sich die Theaterpädagogik als handlungs- und prozessorientiert und grenzt sich vom professionellen Schauspiel folgendermaßen ab: Der Prozess, den Spielende vollziehen, wird als eigentliches Ziel betrachtet und weniger das Endprodukt. Auch wenn ein Endprodukt entsteht, welches einem Publikum vorgetragen werden kann, spielt dieses Publikum im Vergleich zum professionellen Theater eine untergeordnete Rolle. Die Arbeit am Menschen steht im Mittelpunkt. Weiters steht der Erkenntnisgewinn im Vordergrund und weniger die Qualität des Dargestellten. Insofern schaffen dramapädagogische Methoden einen Raum zum Experimentieren, Erproben und Vergleichen. (vgl. Köhler 2017)

Wrentschur (2004: 74) spricht in diesem Sinn von einem „Raum zur Erweiterung von Erfahrungen und für experimentelle Lernprozesse“, den Theaterpädagogik schafft.

In der Praxis sind eine Vielfalt an verschiedenen Methoden verbreitet, die unterschiedlich einsetzbar sind: Sprachspiele, Stimmübungen, Körperübungen, Reflexionsmethoden, Improvisationen, Rollenspiele,

Zeitungs- und Bildertheater, Forumtheater, Legislatives Theater, Unsichtbares Theater, usw. (vgl. Boal 2016, Lenzen 1990, Spindler 2009)

### *Warum also theatrale Vermittlungsmethoden?*

Theatrale Vermittlungsmethoden bieten eine Möglichkeit Lernprozesse spielerisch und lustvoll zu vermitteln. Primärerfahrungen finden durch verschiedene Sinneskanäle statt, wodurch Wissen gut gespeichert und verstanden werden kann (vgl. Mayerhofer 2016). Auch die OECD betont in einer Studie den besonderen Zugang künstlerischer Fächer: „Die Künste [u. a. Theater] bieten [...] allen Kindern eine andere Art des Verstehens als die Naturwissenschaften und andere akademische Fächer. Denn sie stellen ein Umfeld ohne richtige und falsche Antworten dar, sie geben [Schülerinnen und] Schülern die Freiheit zu erforschen und zu experimentieren.“ (Winner et al. 2013: 23)

Da sich die Gestaltung eines zeitgemäßen GW-Unterrichts an Kompetenzen orientiert (vgl. Pichler et al. 2017), wird im Folgenden erläutert, welche Kompetenzen durch die Anwendung theatraler Vermittlungsmethoden im GW-Unterricht positiv beeinflusst werden können: Theaterpädagogik fördert einerseits kreative Fähigkeiten, andererseits die „Erweiterung sozialer Kompetenzen“ bzw. „politischer Handlungsfähigkeit“ (vgl. Hentschel 2009) – anders ausgedrückt könnte man also sagen: Theatrale Vermittlungsmethoden fördern vor allem persönliche und soziale Kompetenzen.

Die Empathiefähigkeit wird gestärkt, indem in andere Rollen geschlüpft wird. Neue Körperhaltungen, Mimik und Gestiken werden erprobt und erforscht. Es wird in andere Menschen hineingespürt, die Körpersprache trainiert und es werden Wirkungen auf das Gegenüber erfahren: „Wir sind durch unsere ganze Erziehung fast ausschließlich auf verbale Kommunikation beschränkt, was zur Folge hat, dass unser körperliches Ausdrucksvermögen verkümmert. Gezielte Spiele und Übungen können helfen, den Körper als Ausdrucksmittel gebrauchen zu lernen. Es handelt sich nicht um Studioübungen und nicht um das Interpretieren bestimmter Rollen; im Vordergrund steht das Spielerische.“ (Boal 2016: 49 f.)

Dieses Spielerische steigert u. a. die Motivationsfähigkeit der Schüler/innen. Ein lustvolles Umfeld bietet ihnen die Möglichkeit sich etwas zuzutrauen, Grenzen zu überwinden und das eigene Selbstwertgefühl zu stärken. (vgl. Mayerhofer 2016) Das Theaterspielen bringt sensible, eigensinnige Erfahrungen mit Konventionsbrüchen. Es gibt in dem Sinne kein Richtig und kein Falsch, sondern das Erleben, Erfahren und Scheitern ist erlaubt, um gemeinsam mit

anderen neue Möglichkeiten im Sozialen und Ästhetischen auszuloten. (vgl. Wrentschur 2004)

Neben der Förderung der Kreativität kann durch den Einsatz theatraler Methoden nicht zuletzt auch die Gruppendynamik positiv beeinflusst werden, da es sich um eine soziale Unterrichtsform handelt: „Wenn Jugendliche zusammen an einer Übung arbeiten und Ideen austauschen, sind sie angehalten, einander zuzuhören, aufeinander einzugehen und gemeinsam eine Lösungsstrategie zu entwickeln.“ (Mayerhofer 2016: 20)

Bei der hier vorgeschlagenen Einstiegsmethode stehen also nicht nur Spiel und Spaß im Mittelpunkt. Es werden auch persönliche und soziale Kompetenzen gefördert und ein offenes, entdeckendes Lernen ermöglicht. Einige Grundsätze der Theaterpädagogik spiegeln sich im „Fachdidaktischen Grundkonsens 2.0 in der Verbundregion Nordost. Perspektiven einer zukunftsfähigen Orientierungshilfe im GW-Unterricht“ wider: Schüler/innenorientierung, Handlungsorientierung, Kompetenzorientierung, partizipative Methoden und methodische Vielfalt (vgl. Pichler & Vielhaber 2017).

## **3 Unterrichtsbeispiel und praktischer Ablauf**

### **3.1 Ziele des Einstiegs**

Bei dem hier vorgestellten Einstieg handelt es sich um einen thematischen Einstieg in ein Großthema, welches über mehrere Unterrichtsstunden hinweg bearbeitet wird. Ziel ist unter anderem, dass die Schüler/innen nicht nur in das Thema einer Stunde eintauchen, sondern sich des beträchtlichen Umfangs des Großthemas bewusst werden. Die Durchführung ist zweifellos zeitintensiv, aber dennoch gerechtfertigt. Schließlich können einige der oben beschriebenen Anforderungen an einen guten Unterrichtseinstieg erfüllt werden. In Bezug auf die didaktischen Funktionen schafft der Einstieg einen Orientierungsrahmen, führt in die zentralen Aspekte des Themas ein und versucht ihr Interesse zu wecken. Außerdem soll durch das Aufzeigen eines komplexen Themenfeldes und der Erzeugung von Irritation auch eine generelle Fragehaltung bei den Schüler/innen hervorgerufen werden.

Diese Form des Einstieges lässt sich keiner der von Budke (2013) vorgeschlagenen Einstiegstypen eindeutig zuordnen. Das liegt einerseits daran, dass sich die Einstiegstypen vor allem auf Unterrichtsstunden im Fach „Erdkunde“ beziehen und andererseits hier nicht ein Problem behandelt wird, sondern auf mehrere Probleme aufmerksam gemacht wird (vgl. ebd.). Deshalb passt hier die Bezeichnung „Einstieg über Vielsei-

tigkeit“ besser, da verschiedene Aspekte eines Themas aufgezeigt werden und den Schüler/innen bewusst werden soll, dass es ganz unterschiedliche Lebenswelten und Herangehensweisen gibt, die alle in irgendeiner Form mit dem Thema in Zusammenhang stehen. Diese Art von Einstiegstyp eignet sich daher vorwiegend für einen Überblick über ein neues Großthema.

Zusätzlich zu den didaktischen Funktionen und den Einstiegstypen gibt es einige andere wichtige Ziele, die dieser Themeneinstieg erfüllen kann. Die Schüler/innen werden durch die Methode direkt angesprochen, wodurch aufgezeigt werden soll, dass das Thema mit ihrer eigenen Lebenswelt in Verbindung steht. Es handelt sich um eine theatrale Vermittlungsform in Verbindung mit bewegtem Lernen, was, wie bereits erläutert wurde, eine positive Wirkung auf den weiteren Unterrichtsverlauf haben kann. Es ist ein „handelnder Umgang mit einem neuen Thema“, wodurch die Schüler/innen das Thema selbst erfahren und experimentieren können. Dadurch entsteht eine offene Unterrichtsform, in der die Schüler/innen kreativ und phantasievoll handeln können. (vgl. Meyer 1989)

Dieser Einstieg kann in der Klasse oder an einem anderen beliebigen Ort im Schulgebäude oder auch in den Außenanlagen durchgeführt werden. Die Wahl eines Ortes außerhalb der Klasse führt möglicherweise zu einer anderen Dynamik innerhalb der Gruppe und zum Aufbrechen der gängigen räumlichen Strukturen. Dadurch kann erhöhte Aufmerksamkeit und unmittelbares Interesse von Seiten der Schüler/innen erreicht werden. (vgl. Schönherr-Dhom 2014)

### 3.2 Vorstellung des Unterrichtsbeispiels

Neben den bereits erwähnten Zielen der Methode verfolgt das Unterrichtsbeispiel auf inhaltlicher Ebene vor allem das Lernziel, dass Schüler/innen die Vielfältigkeit und Komplexität des Themas „Bevölkerung“ erkennen. Für den Einstieg sind etwa 20 Minuten einzuplanen, wobei davon fünf Minuten zur Auflösung der Fragestellung und zur Nachbesprechung dienen. Vor Beginn müssen die räumlichen Voraussetzungen geschaffen werden. Entweder muss genügend Platz in der Klasse vorhanden sein bzw. geschaffen werden oder der Unterricht in einen freien Raum/auf den Gang verlegt werden. Das benötigte Material sind ausgedruckte Kärtchen in der Anzahl der Klassengröße. Jede/r Schüler/in bekommt ein individuelles Kärtchen; 28 sind im Anhang zu finden und können bei Bedarf erweitert werden.

#### *Durchführung*

Den Schüler/innen wird mitgeteilt, dass es in den nächsten Minuten darum geht das Großthema zu er-

raten, das in den nächsten Einheiten behandelt wird. Dazu bekommen alle Schüler/innen Hinweiskärtchen, auf denen je zwei kurze Sätze stehen. Während der erste Satz bei allen unterschiedlich ist, lautet der zweite stets „Und du bist Teil davon.“ Dadurch wird der Bezug zur Lebenswelt der Schüler/innen sofort offengelegt. Das zu erratende Überthema lautet für jede Person „Bevölkerung“.

Die Klasse wird in zwei gleich große Gruppen geteilt, die sich an zwei gedachten Linien parallel gegenüberstehen. Der Auftrag lautet nun für die erste Gruppe, innerhalb einer Minute simultan den eigenen Hinweis, also den eigenen Satz, pantomimisch darzustellen. Währenddessen beobachtet die zweite Gruppe und versucht, entweder einzelne Darstellungen zu erraten oder das Überthema zu erkennen. Anmerkungen während des Darstellungsprozesses sind nicht vorgesehen. Die Darstellungen sollen für eine Minute nicht unterbrochen, sondern gleichzeitig von der gesamten ersten Gruppe in Dauerschleife vorgeführt werden. Nach Ablauf der Zeit, die streng eingehalten werden soll, hat die zweite Gruppe kurz die Möglichkeit, erste Vermutungen anzustellen. Die Lehrperson sammelt diese Vorschläge ohne sie zu kommentieren oder das Thema aufzulösen. Dann hat die andere Gruppe eine Minute Zeit, um die eigenen Hinweise darzustellen und die erste Gruppe schaut zu. Da es sich hier nicht nur um eine eher ungewöhnliche Methode handelt, sondern auch die Hinweise kryptisch wirken können, können bei den Schüler/innen Fragen ausgelöst werden, wie „Was tue ich eigentlich?“ und „Wie soll ich das darstellen?“. Dies ist insofern beabsichtigt, als dass der Drang gefördert wird, das Großthema herausfinden zu wollen. Durch die anfängliche Irritation sollen Neugierde und Interesse geweckt werden. Zusätzlich müssen die Lernenden der Frage nachgehen, was sie trotz ihrer sehr verschiedenen Darstellungen verbindet – der gemeinsame Nenner ist gesucht. Außerdem kann durch aktive Bewegung und Emotionen eine nachhaltigere Erinnerung ermöglicht werden.

Nachdem auch die zweite Gruppe fertig ist, wird wiederum gefragt, ob Darstellungen erkannt wurden. Bei Bedarf kann die Lehrperson ihre Schüler/innen mit Nachfragen und Hinweisen auf das Thema lenken. Sollte der Begriff „Bevölkerung“ schließlich gefallen sein, wird anschließend die Frage gestellt, warum dieser Einstieg gewählt wurde und was damit aufgezeigt werden konnte. So soll das Lernziel transparent gemacht und eine gute Überleitung zur nächsten Unterrichtsphase ermöglicht werden. Bei der Durchführung sollte beachtet werden, dass im Anschluss an die beiden Darstellungen nochmals alle Begriffe vorgelesen und eventuell parallel dazu vorgespielt werden, damit ein Überblick über das gesamte Thema geschaffen wird.

### 3.3 Einbettung in den Unterricht

Je nachdem, welches Vermittlungsinteresse für die Unterrichtseinheit verfolgt wird, ändert sich die weitere Vorgehensweise (vgl. Vielhaber 1999). Hier sollen beispielhaft zwei mögliche Szenarien umrissen werden, wie der weitere Unterrichtsverlauf geplant werden kann. Sollen die Schüler/innen technische Erkenntnisse erwerben, bietet sich der Übergang folgendermaßen an: Da nun aufgezeigt wurde, wie vielseitig, umfassend und oftmals widersprüchlich Bevölkerung sein kann, stellt sich die Frage, wie diese komplexe Materie erfasst und dargestellt werden kann. Deshalb werden verschiedene Methoden der Bevölkerungserfassung und Instrumente der Demographie erklärt oder gemeinsam erarbeitet. Dabei soll immer wieder Bezug auf die Erkenntnis genommen werden, dass auch alle Schüler/innen Teil der Bevölkerung sind. Konkret könnte das in dem Auftrag sichtbar werden, sich selbst sowie die eigenen Eltern in einem Bevölkerungsaufbau von Österreich zu verorten.

Während das genannte Szenario dem technischen Vermittlungsinteresse zuzuordnen wäre, entspricht das folgende Beispiel dem kritisch-emanzipatorischen bzw. dem konstruktivistischen Vermittlungsinteresse (vgl. Vielhaber 1999). Liegt der Fokus demnach darauf, „Zusammenhänge, die Wirklichkeit konstruieren“, aufzuklären, Widersprüche aufzuzeigen und eine kritische Selbstreflexion anzuregen, empfiehlt sich die Auseinandersetzung mit der Fragestellung, wie in unserer Gesellschaft die Bevölkerung eingeteilt wird und welche Funktionen diese Gruppeneinteilungen erfüllen.

Methodisch könnte dazu eine Aufstellungsübung dienen: Die Schüler/innen werden dazu aufgefordert, sich nach bestimmten Gemeinsamkeiten zusammenzufinden, die von der Lehrperson vorgegeben werden. Mögliche Merkmale könnten sein: Geschlecht, Haarfarbe, Hobbys, Muttersprache, Essgewohnheiten, Religion, Staatsbürgerschaft. Durch eine gemeinsame Reflexion soll aufgezeigt werden, dass alle aufgrund ihrer vielfältigen Merkmale verschiedenen Gruppen angehören, Grenzen teilweise unklar sind und es Unterschiede zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung geben kann.

Anschließend können die Schüler/innen verschiedene Bevölkerungsgruppen sowie deren mögliche Handlungsspielräume und -einschränkungen eigenständig herausarbeiten. Anbieten würden sich dabei beispielsweise die Bearbeitungen von drei Flipcharts, die im Raum verteilt sind und verschiedene Fragestellungen aufgreifen, wie „Vorteile/Nachteile von Gruppeneinteilungen“, „Benachteiligte Gruppen“, und „Gruppen mit Chancenvorsprung“. Die Schüler/innen sollen von Flipchart zu Flipchart wandern und eigene Ergänzungen hinzufügen. Am Ende können die Plakate präsentiert und/oder diskutiert werden.

### 3.4 Weitere Ideen zur theatralen Umsetzung

Das Thema Demographie bietet viele weitere Möglichkeiten, um Unterrichtssequenzen theatralisch zu gestalten.

Anstelle der vorhin beschriebenen Aufstellungsübung eignet sich auch ein Rollenspiel, zu dem Thema „Lebenswelten von Bevölkerungsgruppen“. „Gruppe“ steht hier beispielsweise für Menschen mit der gleichen Erstsprache, Schüler/innen, Pensionist/innen, Alleinerziehende, religiöse Gruppen etc. Ziel ist es, neben Vor- und Nachteilen der Einteilung in Gruppen auch Stereotype zu hinterfragen. Weiters sollen Chancen und Hindernisse, welche mit der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe verbunden sind, erarbeitet werden. Das Setting des Rollenspiels ist folgendes: Verschiedene Personen diskutieren über die Errichtung einer neuen Freizeitanlage oder die Umgestaltung eines öffentlichen Platzes. Schlussendlich müssen die Teilnehmer/innen gemäß ihren Interessen einen Kompromiss finden und entscheiden, wie der Platz umgestaltet werden soll. Mögliche Rollen sind die Bezirksvertretung, Schulsprecher/in, Eltern, Pensionist/innen, etc. Die Schüler/innen schlüpfen für das Rollenspiel in die Lage der Diskussionsteilnehmer/innen und sollen dabei lernen, sich in die Situation anderer hineinzusetzen und sich für ihre Interessen einzusetzen. Sie sollen die Bedürfnisse, den daraus entstehenden Interessenkonflikt und mögliche Chancen verschiedener Gruppen erkennen und hinterfragen, inwiefern die gespielte Situation die Realität abbildet.

Auch der Themenbereich „Stereotype“ eignet sich für die Anwendung von theatralen Methoden. Die Schüler/innen werden in Gruppen eingeteilt und bekommen einen kurzen Text, der eine stereotypische Situation beschreibt, wie etwa eine Mutter mit ihrem Kind, ältere Personen auf einer Parkbank oder ein Meeting mit männlichen Führungskräften. Die Gruppe hat die Aufgabe, die beschriebene Situation nachzuspielen und hat ein paar Minuten Zeit ihre Umsetzung zu proben. Nach etwa 20 Sekunden müssen die Gruppenmitglieder in einer Position verharren, welche die Situation möglichst gut nachstellt. Die Zuschauer/innen sollen nun beschreiben, was sie gesehen haben, wer welche Rolle haben könnte und warum damit Stereotype erfüllt werden. Im Anschluss können bestimmte Faktoren oder Personen ausgetauscht werden, beispielsweise Frauen und Männer, die gesprochene Sprache oder der Dialekt, der Ort des Geschehens etc. Die Klasse soll diskutieren, inwiefern solche Veränderungen unsere Wahrnehmung der Situation verändern.

### 3.5 Lehrplanbezug

Demographie und Bevölkerung sind – mit leichten Abweichungen – Bestandteil der österreichischen

Lehrpläne unterschiedlichster Schultypen. Beispielsweise sind diese Themen nach dem neuen semestrierten, kompetenzorientierten Lehrplan für die Oberstufe der Allgemeinbildenden Höheren Schule für das 6. Semester vorgesehen. Im „Kompetenzmodul 6“ sind demnach unter dem übergeordneten Ziel, „[d]emographische Entwicklung und gesellschaftspolitische Implikationen beurteilen“ zu können, folgende Ziele genannt, die für den beschriebenen Einstieg sowie für die weitere Stundenplanung relevant sind:

- Entwicklung der österreichischen Bevölkerung darstellen
- Mögliche soziale und ökonomische Folgen der Bevölkerungsentwicklung beurteilen
- Herausforderungen multikultureller und alternender Bevölkerungen erörtern
- Auswirkungen gesellschaftlicher Inklusions- und Exklusionsprozesse auf die Lebenssituationen ausgewählter Bevölkerungsgruppen bewerten (BMB 2016: 66)

Sowohl in den Handelsakademien als auch in den Höheren Technischen Lehranstalten sind bevölkerungsgeographische Themen in den ersten beiden Semestern verortet.

So gilt für die Höhere Technische Lehranstalt für das Fach „Geographie, Geschichte und Politische Bildung“ u. a. der Lehrstoff „Bevölkerungsentwicklung und gesellschaftliche Folgerungen; Bevölkerungsstrukturen und -verteilung“ (BMB 2011: 17).

An den Handelsakademien kann das Thema im Fach Geographie (Wirtschaftsgeographie) sowohl im ersten Jahrgang unter dem Punkt „Bevölkerungsentwicklung (Migration, Mortalität, Fertilität) und Bevölkerungsverteilung“ behandelt werden als auch im 4. Semester, in dem die „demografische[n] Strukturen und Prozesse Österreichs und ihre Auswirkungen analysier[t]“ werden sollen (BMB 1994: 84).

An dieser Stelle sei noch erwähnt, dass je nach Einsatz im Unterricht verschiedene Unterrichtsprinzipien berücksichtigt werden können, die fächer- und schultypübergreifend gelten. Besonders relevant erscheinen in unserem Kontext die „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“, „Interkulturelles Lernen“ sowie „Politische Bildung“ (vgl. BMBWF o. J.).

#### **4 Reflexion des Stundeneinstiegs und Schlussworte**

Nicht nur unser subjektives Empfinden über den Verlauf unseres Pantomime-Stundeneinstieges und die anschließenden Stundenbestandteile – die sich auf das technische und praktische Vermittlungsinteresse fokussierten, beispielsweise in Form einer Interpretation der österreichischen Bevölkerungsaufbauten, sondern

auch das positive Feedback unseres Betreuungslehrers und der Schüler/innen sprechen für den Erfolg der vorgestellten Methode. Das Feedback über den Stundenverlauf und die einzelnen Aktivitäten, das im Rahmen eines Nachbereitungs- und Reflexionsgesprächs geäußert wurde, lautete, dass unser Lernziel – den Lernenden aufzuzeigen, dass der Bevölkerungsbegriff etwas Dynamisches und sich ständig Veränderndes beschreibt und die Lernenden selbst Teil von verschiedenen Gruppen sind – durch die gewählte Methode gut verfolgt werden konnte. Auch die Rückmeldung der Schüler/innen war durchwegs positiv. Das Darstellen der Begriffe ist etwas Neues, Ungewohntes für sie gewesen das ihnen viel Spaß bereitet hatte. Generell ist anzumerken, dass es im Ermessen der Lehrperson liegt einzuschätzen, ob in der jeweiligen Klasse diese Art des Einstiegs möglicherweise kindisch wirken oder überfordernd sein kann. Darüber hinaus ist das Anwenden dieser Methode eine Frage der Authentizität, somit sollte der Lehrer/die Lehrerin für sich selbst abwägen, ob diese Form des Unterrichtseinstiegs für ihn/sie eine Bereicherung des Methodenrepertoires darstellen könnte.

Wichtig ist auch darauf hinzuweisen, dass einige Aspekte guter Unterrichtseinstiege, wie beispielsweise die zu den didaktischen Funktionen gehörende Disziplinierung, mit dieser Form nicht erreicht werden. Die veränderten räumlichen Bedingungen sowie der atypische Zugang zu dem Thema haben eher gegenteilige Effekte und könnten deshalb bei ruhigen Klassen zu etwas mehr Schwung und Dynamik führen. In diesem Sinne eröffnet das Beispiel auch neue Chancen und Zugänge. Außerdem ist anzumerken, dass mit diesem Themeneinstieg keine konkreten Ziele für die folgenden Stunden definiert werden und es nicht möglich sein wird, alle Themenbereiche, die beim Einstieg aufgeworfen werden, im Rahmen des Unterrichts zu bearbeiten.

Bezüglich der Durchführung erschien die erste Gruppe der Darsteller/innen noch etwas zurückhaltend, aber insgesamt konnten gewünschte Effekte erzielt werden, wie die Vielfalt der Bevölkerung pantomimisch darzustellen. Damit kann in den darauffolgenden Unterrichtseinheiten immer wieder Bezug darauf genommen und verdeutlicht werden, dass jedes Individuum Teil verschiedener Gruppen ist. Besonders in der zweiten Runde, in der weitere 14 Begriffe dargestellt wurden, war klar ersichtlich, dass Hemmungen bezüglich der Aufgabe zunehmend abgebaut wurden. Zusätzlich ist es uns gelungen, alle Lernenden zur Mitarbeit zu bewegen, selbst jene, die in den Unterrichtsstunden eine eher zurückhaltende Rolle einnehmen. Außerdem haben wir festgestellt, dass diese theatrale Methode nicht nur eine vielfältige Bevölkerung verkörpern kann, sondern generell für Themen, die Diversität und Vielfältigkeit aufgrei-

fen, geeignet ist. Erstaunt hat uns die Aussage, dass noch in keinem Fach zuvor Pantomime zum Einsatz gekommen ist, sei es nun in einem ähnlichen Kontext oder im Fremdsprachenunterricht. Einen „besonderen“ Erinnerungswert konnte durch ein anfängliches Missverständnis erzielt werden, indem ein Schüler die Bevölkerung als ‚Sie ist richtig‘ anstatt wie durch das Kärtchen aufgefordert ‚Sie ist wichtig‘ dargestellt hat. Dies hat die Situation sehr aufgeheitert. Aussagen wie „Das ist urschwer!“ und „Wie soll ich das machen?“ veränderten sich zu abschließenden Kommentaren wie „Das hat echt Spaß gemacht!“. Durch diese Aktivität bleibt den Schüler/innen hoffentlich im Gedächtnis, dass sich die Bevölkerung ständig verändert und sehr dynamisch ist, da Emotionen und Spaß zum effektiven Lernen beitragen.

Abschließend kann resümiert werden, dass, wie gezeigt wurde, auch eine recht simple Methode eine Reihe von Zielen erfüllen kann, die obendrein auch den hohen Anforderungen an einen modernen und kompetenzorientierten Unterricht nachkommen.

## 5 Literatur

- Bamford, A. & A. Liebau (2010): Der Wow-Faktor. Eine weltweite Analyse der Qualität künstlerischer Bildung. Waxmann, Münster.
- Bundesministerium für Bildung (2016), Verordnung der Bundesministerin für Bildung, mit der die Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen geändert wird; Bekanntmachung, mit der die Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen geändert wird. Wien. BGBl. II Nr. 219/2016 vom 9.8.2016, verfügbar: <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2016/219> (13.11.2018)
- Bundesministerium für Bildung (1994), Verordnung der Bundesministerin für Unterricht und Kunst über die Lehrpläne für die Handelsakademie und die Handelsschule; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht. Wien. BGBl. II Nr. 895/1994 vom 18.11.1994, verfügbar: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008944> (13.11.2018)
- Bundesministerium für Bildung (2011), Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur über die Lehrpläne der Höheren technischen und gewerblichen Lehranstalten (Lehrplan 2011); Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht. Wien. BGBl. II Nr. 300/2011 vom 07.09.2011, verfügbar: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007451> (13.11.2018)
- BMBWF (Hrsg.) (o.J.): Unterrichtsprinzipien. <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/prinz/index.html> (21.3.2018)
- Boal, A. (2016): Theater der Unterdrückten. 7. Aufl. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Budke, A. (2007): Einstiege in Geographiestunden. In: Praxis Geographie 1, S. 4–7.
- Budke, A. (2013): Einstiege. In: M. Rolfes & A. Uhlenwinkel (Hrsg.): Essays zur Didaktik der Geographie. Potsdamer Geographische Praxis 6, S. 21–29.
- Franke, A. & Schramke, W. (1985): Der schriftliche Unterrichtsentswurf. Ein Leitfaden aus der Geographielehrer-Ausbildung. Universität Oldenburg, Oldenburg.
- Hentschel, U. (2009): Ergebnis und Erfahrung. Theaterpädagogik zwischen Vermittlung und künstlerischer Arbeit. In: Schneider, W. (Hrsg.): Theater und Schule: Ein Handbuch zur kulturellen Bildung. Transcript, Bielefeld.
- Köhler, J. (2017): Theatrale Wege in der Lehrer/innenbildung. Theaterpädagogische Theorie und Praxis in der Ausbildung von Lehramtsstudierenden. Kopaed, München.
- Lenzen, K. (1990): Theater macht Schule. Schule macht Theater. Werkstattberichte, Theorie und praktische Hinweise. Beltz Verlag, Frankfurt am Main.
- Mayrhofer, H. (2016): Dramapädagogische Methoden im Fremdsprachenunterricht mit Fokus auf das Theater der Unterdrückten. Universität Wien, Diplomarbeit.
- Meyer, H. (1989): Unterrichtsmethoden II: Praxisband. 2. Aufl. Cornelsen Scriptor, Berlin.
- Pichler, H., Fridrich, C. Vielhaber, C. & F. Bergmeister (2017): Der fachdidaktische Grundkonsens 2.0 in der Verbundregion Nordost. Perspektiven einer zukunftsfähigen Orientierungshilfe im GW-Unterricht. In: GW-Unterricht 146. S. 60–62.
- Schönherr-Dhom, R. (2014): Lernen im bewegten Klassenzimmer. Freies Geistesleben, Stuttgart.
- Spindler, P. (2009): Das Theater der Unterdrückten – Transfermöglichkeiten in die Schule. Überlegungen zur Umsetzung grundsätzlicher Rahmenbedingungen in den Geographie- und Wirtschaftskunde Unterricht. Universität Wien, Diplomarbeit.
- Vielhaber, C. (1999): Vermittlung und Interesse – Zwei Schlüsselkategorien fachdidaktischer Grundlegungen im „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterricht. In: Vielhaber, C. (Hrsg.): Fachdidaktik kreuz und quer. (=Materialien zur Didaktik der Geographie u. Wirtschaftskunde 15). S. 9–26.
- Winner, E., Goldstein, T. R. & S. Vincent-Lacrin (2013): Kunst um der Kunst willen? Ein Überblick. OECD Publishing. [https://www.oecd.org/education/cei/ART%20FOR%20ART%E2%80%99S%20SAKE%20OVERVIEW\\_DE\\_R4.pdf](https://www.oecd.org/education/cei/ART%20FOR%20ART%E2%80%99S%20SAKE%20OVERVIEW_DE_R4.pdf) (27.10.2018)
- Wrentschur, M. (2004): Theaterpädagogische Wege in den öffentlichen Raum. Zwischen struktureller Gewalt und lebendiger Beteiligung. Ibidem-Verlag, Stuttgart.
- Wrentschur, M. (2012): Theaterspielen als Werkzeug für ästhetische und soziale Differenzenerfahrungen. Positionen und Konzepte. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. [https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7450/pdf/Erwachsenenbildung\\_15\\_2012\\_Wrentschur\\_Theaterspielen\\_als\\_Werkzeug.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7450/pdf/Erwachsenenbildung_15_2012_Wrentschur_Theaterspielen_als_Werkzeug.pdf) (21.3.2018)



6 Anhang: Kopiervorlage Materialien

**Sie ist wichtig.**  
*Und du bist Teil davon.*

**Sie ist national.**  
*Und du bist Teil davon.*

**Sie ist strukturiert.**  
*Und du bist Teil davon.*

**Sie ist ländlich.**  
*Und du bist Teil davon.*

**Sie explodiert.**  
*Und du bist Teil davon.*

**Sie ist städtisch.**  
*Und du bist Teil davon.*

**Sie schrumpft.**  
*Und du bist Teil davon.*

**Sie wird erhoben.**  
*Und du bist Teil davon.*

**Sie ist multikulturell.**  
*Und du bist Teil davon.*

**Sie wird gezählt.**  
*Und du bist Teil davon.*

**Sie entwickelt sich.**  
*Und du bist Teil davon.*

**Sie wird eingeteilt.**  
*Und du bist Teil davon.*

**Sie ist international.**  
*Und du bist Teil davon.*

**Sie ist erwerbstätig.**  
*Und du bist Teil davon.*

**Sie ist nicht erwerbstätig  
(arbeitslos).**

*Und du bist Teil davon.*

**Sie ist heterogen  
(unterschiedlich).**

*Und du bist Teil davon.*

**Sie bewegt sich.**

*Und du bist Teil davon.*

**Sie ist jung.**

*Und du bist Teil davon.*

**Sie ist arm.**

*Und du bist Teil davon.*

**Sie ist verteilt.**

*Und du bist Teil davon.*

**Sie ist reich.**

*Und du bist Teil davon.*

**Sie geht zurück.**

*Und du bist Teil davon.*

**Sie ist konzentriert.**

*Und du bist Teil davon.*

**Sie wandert.**

*Und du bist Teil davon.*

**Sie ändert sich.**

*Und du bist Teil davon.*

**Sie ist mobil.**

*Und du bist Teil davon.*

**Sie ist alt.**

*Und du bist Teil davon.*

**Sie wird beeinflusst.**

*Und du bist Teil davon.*