IMST - INNOVATIONEN MACHEN SCHULEN TOP

Themenprogramm Schreiben und Lesen

LESEN SICHTBAR MACHEN

DAS KLEX-LESEPROJEKT „GOD GAME“ UND „ZITRONENBAUM“

ID 1301

Karin Pilgram

**Marietta Ahrer, Irene Abraham, Ulrike DelCueto,
Katharina Dick, Michael Dietz,
Hubert Egger, Eva Faber, Michael Harb,
Ilse Hirschbeck, Daniela Hodschar,
Andrea Kubanek, Katharina Oberhofer,
Theresa Oberleitner, Martina Rupp**

NMS KLEX Klusemann Extern, Marschallgasse 19-21, 8020 Graz

Graz, Juni 2014

Inhaltsverzeichnis

ABSTRACT **3**

1 AUSGANGSSITUATION: LESELUST UND LESEFRUST **4**

1.1 Blick von außen: Beobachtung am 18.03.2014 5

1.2 Lesebezogenes Selbstkonzept - der Schlüssel zur Lesemotivation 7

2 GENDER UND DER BEGINN EINER ENTDRAMATISIERUNG **11**

2.1 Mads spielt Computer - Caroline geht mit Fie spazieren und liest gerne 11

3 ZIEL: AUS DEM SICHTBARMACHEN DES LESENS LERNEN **14**

4 WEITERENTWICKLUNG MIT METHODEN DER EVALUATION UND REFLEXION **15**

4.1 Projektphase I: Lesen sichtbar machen - der persönliche Lesezugang als Ausgangspunkt 15

4.2 Projektphase II: Motivieren „God Game“ und „Im Schatten des Zitronenbaums“ zum Lesen? 16

4.3 Projektphase III: Lernen aus dem Sichtbarmachen des Lesens - welche Schlüsse ziehen wir daraus für den Leseunterricht? 16

4.4 Perspektive des Dritten 17

5 PROJEKTVERLAUF **18**

5.1 Vorbereitungsphase: Lese-Identitäten 18

5.1.1 Literaturfrühstück *Buch deiner Wahl* 18

5.1.2 Lesegewohnheiten 20

5.1.3 Erstinformation über ein Buch 25

5.2 Durchführungsphase „Endlich geht‘s IMST-Projekt richtig los!” 26

5.2.1 Motiviert die Klassenlektüre zum Lesen? 32

5.2.2 Klassenlektüre - ein alter Hut, den niemand aufsetzen mag oder die Frage: Was soll im Deutschunterricht gemeinsam gelesen werden, damit Lesen Spaß macht? 37

5.3 Abschlusswoche „Mein Team und ich sind sehr stolz auf unser Endprodukt“ 38

5.3.1 Welche Aufgabenstellungen und Medien motivieren? 39

6 EINBLICKE ERMÖGLICHEN NEUE AUSBLICKE **45**

7 DANKSAGUNG **47**

8 LITERATUR **48**

ABSTRACT

In dieser Dokumentation wird ausgehend von der literalen Praxis und den lesebezogenen Selbstkonzepten der Mädchen und Buben des 2. Jahrgangs der NMS KLEX (Klusemann Extern) sowie der Beschäftigung mit der Klassenlektüre „Im Schatten des Zitronenbaums“ von Kagiso Lesego Molope und „God Game“ von Jessen Søren der Frage nachgegangen, welche Aspekte dafür ausschlaggebend sind, dass sich Mädchen für die eine und Buben für eine andere Lektüre entscheiden - und welche Schlüsse sich daraus für den zukünftigen Leseunterricht ziehen lassen. Gemeinsam erstellten SchülerInnen und LehrerInnen ein fächerübergreifendes Methoden- und Materialienset zu den Büchern, das ebenfalls vorgestellt wird. Ein weiteres Thema ist die Organisation von themenorientiertem Unterricht am KLEX, in diesem Fall ausgehend von den genannten Jugendbüchern.

Schulstufe:	6. Schulstufe
Fächer:	Deutsch, Mathematik, Englisch, Vernetzter Unterricht, Bildnerische Erziehung, Werken, Musik, Religion, Interkulturelles Lernen, Wahlfach Radio
Kontaktperson:	Mag.[a] Karin Pilgram
Kontaktadresse:	Marschallgasse 19-21, 8020 Graz, pilgram.karin@klex.co.at

1 AUSGANGSSITUATION: LESELUST UND LESEFRUST

Die Schule

In der NMS KLEX Klusemann Extern steht eigenständiges, kompetenz- und projektorientiertes, forschendes und fächerübergreifendes Lernen im Vordergrund (vgl. www.klex.co.at). Es gibt pro Jahrgang zwei Klassen. Deutsch, Mathematik und Englisch werden im Offenen Lernen (OL) von jeweils zwei LehrerInnen unterschiedlicher Gegenstände begleitet. Die Kinder lernen selbständig in einem zeitlich und inhaltlich vorgegebenen Rahmen, die LehrerInnen stehen bei Bedarf als *Coaches* zur Verfügung. Dadurch ist individuelle, differenzierte Unterstützung möglich. Zudem gibt es den „Vernetzten Unterricht" (VU), in dem in Fächern wie Biologie, Physik etc. gemeinsam an einem Thema geabeitet wird.

Die LehrerInnen treffen sich zu wöchentlichen Besprechungen in Jahrgangs- und Klassenteams, diese Struktur erleichtert eine kooperative und fächerübergreifende Unterrichtsgestaltung. Die Zusammenarbeit mit den Eltern basiert auf intensivem Austausch, gutes Vorankommen der Kinder ist auch den Eltern wichtig.

Im Rahmen dieses IMST-TP-Projektes erhielten beide Klassen des 2. Jahrgangs die gleichen Aufgabenstellungen und Materialien, im Fokus dieser Dokumentation steht allerdings nur die 2A-Klasse.

Für das Fach Deutsch werden in jedem fünf bis sechs Wochen lang zu bearbeitenden Arbeitsplan, der in Form einer *Mindmap* entworfen und festgehalten wird, für die vier Kompetenzbereiche („*Schreiben*", „*Lesen*", „*Sprechen & Zuhören*", „*Sprachbewusstsein*") verschiedene Aufgaben erstellt, die die Kinder zu erfüllen haben. Die Aufgaben beziehen sich auf das *Leistungsblatt*, in dem die speziell für diesen Jahrgang geforderten Routinen aufgelistet sind. Die Routinen wiederum sind von den Bildungsstandards abgeleitet. Zusätzlich können „Schatzkästchen" gemacht werden, das sind besondere, eigenständige Leistungen.

Lesen und Schreiben in der 2A-Klasse

Die Lese- und Schreibaktivitäten der Klasse seit Beginn der 1. Klasse können wie folgt zusammengefasst werden: Lesetagebucheinträge zu einem selbstgewählten Buch wurden verfasst, ein Lese- und Schreibportfolio zu den Klassenlektüren („*Die Wanze – ein Insektenkrimi*" von Paul Shipton, Wahllektüren „*Level 4-Die Stadt der Kinder*" von Andreas Schlüter oder „*Die Nacht, in der Mr Singh plötzlich verschwand*" von Sabine Ludwig) wurde angelegt, ees gab einen Lesemonat mit dem Höhepunkt „*Wir schenken Ihnen eine Geschichte*", das Salzburger Lesescreening zur Feststellung der Lesefertigkeit wurde eingesetzt, die Schreibaktivitäten umfasssten überdies Personenbeschreibung, Erlebniserzählung, persönlicher Brief, Märchen (Erstellen eines Märchenbuches) sowie Aufgaben aus der *Lesewühlbox*.

In diesem Schuljahr lasen die Mädchen und Buben in *Mindmap 1* – in Vernetzung mit dem VU-Thema „*Wald*" – das Buch „*Die Rache der Raben*" von Frederik Hetmann und Harald Tondern. Zudem in *Mindmap 2* Sachtexte und Grafiken zum VU-Thema „*Kinderrechte*". Im „*Literaturfrühstück*" stellten sie das Buch ihrer Wahl vor. In *Mindmap 3* stand das Lesethema „*Zeitung*", ein „*ZIS-Zeitungsprojekt*", am Programm.

Ausgangspunkt für das Projekt war die im Vorjahr bei den meisten Kindern erkennbare Lust und Freude am Lesen und Schreiben. Das Verfassen des Märchenbuchs, in dem alle Kinder der Klasse ihre Märchen veröffentlichten, motivierte die Kinder sehr. Zudem wurde die Klassenlektüre positiv aufgenommen, vor allem von den Buben („*Level 4*" und „*Die Wanze*"). „'*Die Wanze*' hat das Comic-Lesen abgelöst", beschrieb eine Mutter das neue Leseverhalten ihres Sohnes. Allerdings gab es auch Rück-

meldungen, dass das Lesen nicht besonders spannend sei, erst nach einigen Seiten - wenn überhaupt - interessant werden würde und jedes neu zu lesende Buch „eine Qual“ sei.

Forschungsfrage

Daraus entstand die Frage, welche Lektüre die Mädchen und Buben aus der Klasse wirklich interessieren könnte, die Frage: „Was können wir als Lehrende tun, um auch im lesekritischen Alter die Lesefreude der Jugendlichen beizubehalten bzw. diese zu erhöhen?“ kann als Auslöser für die Projekteinreichung bezeichnet werden.

Es gibt an der Schule bereits ein VorgängerInnen-Projekt von Birgit Schöner mit dem Titel „*Löcher* als Anlass für fächerübergreifenden und kompetenzorientierten Unterricht“(ID 949)[1]. Ziel dieses Projekts war es, unter Berücksichtigung der aktuellen, kompetenzorientierten Literaturdidaktik zu zeigen, *„was in einem Jugendbuch inhaltlich, stilistisch und thematisch alles verborgen sein kann“* (Schöner 2013, S. 3).
Wie das Vorgängerprojekt stützte sich auch unser Projekt auf Klassenlektüre und die fächerübergreifende Kooperation mit den KollegInnen des Jahrgangs (vgl. ebda, S. 11). Am vorliegenden Projekt waren alle Fächer des Jahrgangs bis auf „Sport und Bewegung“ beteiligt. Ebenso diente zudem dem aktuellen Projekt Methoden des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts als Basis (vgl. ebda, S. 7f.).

Ergänzend sollteb die Kinder noch stärker in die Projektgestaltung eingebunden werden. Ausgehend von den Leseinteressen der Buben und Mädchen wurden zwei Bücher als Klassenlektüre zur Wahl gestellt. Wir wollten gemeinsam forschend erkunden, welche Materialien und Methoden den Kindern helfen, ihre Motivation zu lesen zu aktivieren bzw. zu behalten.

Auch die zeitliche Strukturierung wurde verändert, statt zwei Phasen wie beim „Löcher“-Projekt gab es in diesem Projekt drei Phasen. Auf eine Vorbereitungsphase, in der die Kinder mit verschiedenen Aktionen ihren eigenen Lesezugang erforschten, folgte eine sechswöchige Durchführungsphase, in der sich alle Unterrichtsfächer mit Arbeitsaufträgen beteiligten und eine Endphase, in der die Produktideen der Mädchen und Buben umgesetzt und Workshops dazu angeboten wurden.

Im Hinblick auf das Endprodukt gibt es ebenfalls Unterschiede zwischen den beiden Projekten: Die „Löcher“-Gruppe entschied sich mit gutem Grund bewusst gegen ein Endprodukt und eine Abschlusspräsentation (vgl. ebda, S. 20f.). In diesem Projekt gab es ein Endprodukt (ein fächerübergreifendes Materialien- und Methodenset zu beiden Büchern, erstellt von Kindern und LehrerInnen) mit einer Finissage am Ende der letzten Projektwoche.

1.1 Blick von außen: Beobachtung am 18.03.2014

Auf Wunsch der Projektträgerin warf ich also in der Rolle des *critical friend* einen Blick von außen auf die Projektklasse. Die Ergebnisse dieser teilnehmenden Beobachtung sollten auch im Bericht kurz dargestellt werden und der Evaluierung einen Mosaikstein hinzufügen.

In erster Linie war meine Aufgabe, als schulfremde, neutrale Person mit ausgewählten Schülern und Schülerinnen Interviews zum Lesen zu führen, mit deren Hilfe Frau Kollegin Pilgram unbeeinflusst von der L-S-Beziehung Zusatzdaten zur Lesemotivation gewinnen wollte. Die Auswertung dieser Interviews (Transkript im Anhang) floss in die Reflexion und Evaluation des Leseprojekts (vgl. 5.2.2) durch Mag. Karin Pilgram ein.

---

[1] Vgl. https://www.imst.ac.at/imst-wi-ki/index.php/%22L%C3%B6cher%22_als_Anlass_f%C3%BCr_kompetenzorientierten_und_f%C3%A4cher%C3%BCbergreifenden_Unterricht

Meine Eindrücke als Beobachterin beschränkten sich auf das Unterrichtsgeschehenswährend zweier Stunden in der 2A-Klasse im Offenen Lernen (OL). Dazu kommen persönliche Impressionen während der Interviews zum IMST-Projekt mit SchülerInnen aus den Klassen 2A und 2B.

Auf der Schul-Homepage hatte ich bei der Vorbereitung unter dem Titel „*Anders lernen*" gelesen: *Schule als Lebensraum Schule als Lernort und Lebensort. Uns ist wichtig, dass die Schule nicht nur eine Arbeitsstätte ist, sondern auch ein Ort des Lebens mit Zeiten zum Innehalten, Feiern, Essen und Spielen: ein Ort, an dem sich alle wohlfühlen können: SchülerInnen, LehrerInnen, Eltern.* (http://www.klex.co.at/anderslernen.html, 20.5.2014)

Durch ein großes Tor betrat ich am 18.3.2014 einen Schulhof, der sich mitten in der Stadt als einladender, mit Sorgfalt gestalteter Grünraum präsentiert; kam in ein freundlich gestaltetes Stiegenhaus, auf dessen erstem Absatz mich zwei selbstbewusste junge Schüler gleich nach meinen Wünschen fragten und mir den Weg zum Klassenraum der 2A beschrieben; stieg die Treppen hinauf und landete in einem offenen Lernraum, sah Rückzugs- und Sozialräume, individuell gestaltete Klassen, fachbezogene Klein-Bibliotheken, Regale mit Materialienkisten – und begegnete Kindern und Erwachsenen, die mit Ernst und Konzentration bei ihrer Sache waren, lasen, lernten, Material suchten, ein Gespräch führten, nachfragten und bestätigten. Es herrschte bei alledem eine ruhige, konzentrierte Arbeitsatmosphäre, geprägt von Rücksicht und Respekt (an diesem Vormittag hörte ich mehrmals – ohne dass der Geräuschpegel ein gut verkraftbares Maß je überschritten hätte – von einem der vielen immer sicht- und „greif"baren Erwachsenen den Satz: „Hier wird gelernt, bitte nicht so laut!").

Meine KollegInnen nahmen mich gleich unter ihre Fittiche und begleiteten mich in die 2A-Klasse, der „Besuch von IMST" war angekündigt worden. Das 2A-Plenum vor dem „Offenen Lernen" war schon in vollem Gang. Die SchülerInnen der 2A-Klasse begrüßten mich freundlich, ließen sich aber im Anschluss daran nicht weiter bei ihrer Diskussion mit anschließender Abstimmung stören.

Offene Lernformen

Eine vorbereitete Lernumgebung (frei zugängliche Lernmaterialien, individualisierte Arbeitsplätze) und Teamteaching ermöglichen individuelles Eingehen auf unterschiedliche Stärken und Schwächen der Kinder und Jugendlichen. Durch selbstverantwortliches Lernen erwerben die Schüler und SchülerInnen einen hohen Grad an Selbständigkeit (ebda).

Im *Offenen Lernen* (OL), das danach auf dem Stundenplan stand, beobachtete ich konzentrierte, intensive Lern-Arbeit: Allein, in Paaren, in kleinen Gruppen begannen die SchülerInnen nach und nach an ihren Mindmap-Aufträgen zu arbeiten. Einige blieben in der Klasse, andere suchten die fachbezogenen Lernräume auf oder zogen sich in eine ruhige Lernecke zurück. Immer wieder wurden die beiden für das OL verantwortlichen Klassen-Lehrpersonen (D/M) kontaktiert, es ging um fachliche Fragen, nicht selten aber auch um Lernorganisation („Was soll ich zuerst angehen?") oder persönliche Probleme. Fertige Texte oder Mathematik-Aufgaben wurden von den Lehrpersonen gleich begutachtet und mit den SchülerInnen besprochen. Auf Eigenverantwortung wurde immer wieder hingewiesen: „Das musst du selbst entscheiden, dafür bist du selbst verantwortlich!" – dieser Satz findet sich mehrfach in meinem Beobachtungsprotokoll.

Gegen Ende des OL wurde es im Klassenraum unruhiger, die SchülerInnen, die einen Lernplatz außerhalb des Klassenzimmers gewählt hatte, trafen wieder ein, gelöste Aufgaben wurden noch rasch kontrolliert, das weitere Vorgehen wurde mit der Lehrperson besprochen – die Pause näherte sich und wurde schließlich gern in Anspruch genommen.

Kleine LehrerInnenteams sind mit einem hohen Stundenausmaß in der Klasse tätig. Dadurch wird die Entwicklung von tragfähigen Beziehungen zu den Kindern und Jugendlichen ermöglicht. Das Grundgefühl, in einer Gemeinschaft wertgeschätzt und angenommen zu sein, ist eine wichtige Voraussetzung für die Entfaltung der persönlichen Potenziale (ebda).

Die beiden Lehrpersonen, die ich dabei beobachtet hatte, wie sie zwei Stunden lang praktisch ununterbrochen und immer hochkonzentriert in Kontakt mit verschiedenen SchülerInnen und ihren unterschiedlichen Anliegen getreten waren, konnten sich ins Konferenzzimmer zurückziehen. Selbst in der Pause wurde es nicht laut oder ungestüm im KLEX – (Selbst-)Disziplin und Rücksichtnahme, ohne dass Druck oder Zwang spürbar waren, bestimmten auch das Pausengeschehen.

In der 2A wird, so mein zusammenfassender Eindruck, mit großem Einsatz, klaren Strukturen und Respekt miteinander gelebt und gelernt. In meinem Beobachtungsprotokoll im Klassenraum der 2A und in den zusätzlichen offenen Lernräumen findet sich zu L-S- bzw. S-S-Interaktionen als roter Faden auf der Beziehungsebene ein auch für den Gast deutlich spürbarer wertschätzender, unterstützender und respektvoller Umgang miteinander.

Verantwortung für das eigene Lernen

Den hohen Workload, der durch die im Projektbericht genannten *Mindmaps* vorgegeben wird und der eigenverantwortlich organisiert zu erbringen ist, wird, so schien es jedenfalls der Beobachterin, im OL von den SchülerInnen als angemessene Herausforderung betrachtet. Diese Herausforderung wird allein, in Partnerarbeit oder in Lerngruppen, immer wieder unterstützt und begleitet von den verantwortlichen Lehrpersonen und ExpertInnen im jeweiligen Fach, mit Blick auf die eigenen Bildungsziele (vgl. auch die Aussagen zu Berufswünschen in den Interviews) angenommen und so gut wie möglich bewältigt. Verantwortung übernehmen die SchülerInnen für das eigene Lernen, aber auch für die allgemeine Arbeitsatmosphäre und für das Lernen der anderen in den Lerngruppen

Freilich unterhielten sich in den zwei Stunden, die ich beobachtend dabei sein durfte, auch zwei Schüler bei ihrer Paararbeit lauter miteinander, als es der Konzentration der anderen zuträglich war – zu einem Thema, das nicht auf dem Arbeitsplan stand . Sofort intervenierte der verantwortliche Klassenlehrer; die Aufforderung, jeder möge für eine Weile allein an einem anderen Thema weiterarbeiten, wurde von beiden Schülern sofort und problemlos akzeptiert.

Strukturiertheit durch individuelle Arbeitspläne und hohe Konzentration, soziales Lernen im Klassenverband, die Auseinandersetzung mit gemeinsamen Fragen im Plenum samt demokratischer Entscheidungsfindung, all das habe ich an diesem Vormittag im KLEX erlebt. Ich habe engagierte, kompetente KollegInnen getroffen, die „ihre Kinder“ im Gespräch als Persönlichkeiten im Blick hatten - und ich durfte eine ganze Klasse voll lustiger, lebhafter, interessierter, „ganz normaler“ Zwölfjähriger ein winziges Stück auf ihrem Lebens- und Bildungsweg beobachtend begleiten, wofür ich mich bei ihnen und ihren LehrerInnen noch einmal sehr herzlich bedanke!

Marlies Breuss, TP-Projektbetreuerin

1.2 Lesebezogenes Selbstkonzept - der Schlüssel zur Lesemotivation

Lesen ermöglicht *„in einer anderen Welt zu sein“* und *„Sachen zu erfahren“* (vgl. Fragebogen zu deinen persönlichen Lesegewohnheiten, KLEX 2014), *„in ein Buch vertieft sein, nicht mehr merken, was um einen herum passiert“* „dass man *auch einmal abschalten kann, wenn man einmal viel in der Schule gemacht hat*“, (Interview im Anhang [2]), neue Sichtweisen entwickeln, Identitätsentwürfe erproben und an einer globalisierten Welt kritisch partizipieren können. Lesen bedeutet für einige aber auch Langeweile, *„selten gute Bücher“* und zu wenig Zeit[3]. Lesemotivation, -kompetenz und –häufigkeit hängen zusammen und beeinflussen sich gegenseitig (vgl. Fenkart, 2013, S. 19). Sie sind in Verbindung mit *„Lesesozialisation, Habitus und literaler Praxis“* (ebda, S. 17) zu sehen.

---

[2] Interview vom 18.03.2014 im KLEX mit zwei Mädchen und einem Buben aus der 2A und einem Mädchen und einem Buben aus der 2B zur Lesemotivation, s. Transkript im Anhang.

[3] Mehr über die Lesegewohnheiten der 2A im Audioprotokoll auf der Radioigel-Website: http://radioigel.at/wenn-gelesenes-von-sich-hoeren-macht/

Für das Lesen spielt das Selbstbild bzw. das *„lesebezogene Selbstkonzept“* (Praxismappe Lesen, 2009, S. 15) eine wichtige Rolle: SchülerInnen, die sich selbst nicht als „Leser“ bzw. „Leserinnen“ sehen, können schwer zum Lesen motiviert werden. Daher macht es Sinn, Kinder und Jugendliche durch interessante Lesestoffe und entsprechende Sensibilisierung, was „Lesen“ überhaupt alles ist, zu einem positiven lesebezogenen Selbstkonzept hinzuführen (vgl. ebda). Es geht also darum, „Lesen“ sichtbar zu machen.

Das Leseinteresse Jugendlicher kann zwischen 12 und 14 Jahren abnehmen. Die Ursache für diese *zweite Lesekrise* sind multifaktoriell: *„Verlust an Themen, Medienwechsel, andere Freizeitinteressen, fehlende Lesebegleitung und Lesevorbilder, zu wenig gezielte Leseförderung, wenig oder keine gesteuerte Lese- und Medienerziehung in den anderen Fächern etc.“* (Fenkart, 2013, S. 17). Zudem grenzen sich Jugendliche vom Lesen ab, weil sie es als nicht altersentsprechend oder geschlechtstypisch interpretieren: *„Lesen ist etwas für Kinder bzw. Lesen ist weiblich“* (ebda).

„Lesen, Schreiben und Mediennutzung“ sind *„wesentlich für die Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts. Die Hinführung von Mädchen zu Sachliteratur kann beispielsweise auch eine Öffnung von möglichen Studien- und Berufsfeldern bedeuten“* (Fenkart, 2013, S. 24).

Der Fokus soll auf einen *„identitätsorientierten Leseunterricht“* gelegt werden, der Lesen (und Schreiben) als *„soziale Praxis“* betrachtet. Struger sieht in diesem zusammenhang *„Sprache als Trägermedium für Identitätsarbeit“* bei der *„Herstellung von Identität als Aushandlungsprozess“* (Struger, 2013, S. 41). So wird Lesen zur Schlüsselkompetenz für Persönlichkeitsbildung. Im Deutschunterricht werden *„literale Handlungsspielräume eröffnet, in denen Positionen und Standpunkte abgewogen und verglichen werden können... Ein identitätsorientierter Leseunterricht kann die Auswahl von Lesestoffen direkt ansprechen und die Lesegewohnheiten von SchülerInnen zum Thema machen“* (ebda, S. 42). Für den Unterricht stellt sich damit die Frage, welche literalen Handlungsräume eröffnet werden können, die Kinder und Jugendliche interessieren.
Gerade während der lesekritischen Zeit sollen Mädchen und Buben *„im Unterricht andere, transdifferente literale Praxen erproben können, um schon früh die Vielfalt der Medien, Textsorten, Genres, Stoffe etc. kennenzulernen.“* (Fenkart, 2013, S. 24)

Neben attraktiven Themen und Inhalten, die die Erprobung vielfältiger Lesemodi erlauben, liegt die Attraktivität des Lesens für Jugendliche in der *„Partizipation, thematische[n] Verknüpfung und Identitätsorientierung“* sowie in der *„(Anschluss-)Kommunikation in der eigenen Community“* (ebda, S. 17).

Gabriele Fenkart weist darauf hin, dass zunehmend schlechter werdende Ergebnisse aus PIRLS 2011 und PISA 2009 zeigen, dass Einzelmaßnahmen im Bereich der Leseförderung zu kurz greifen und nicht geeignet sind, *„die soziale Komponente von Literalität in den Schulalltag zu integrieren“* (ebda, S. 18). Die Autorin vermisst im Unterricht die *„Einbeziehung von multimodalen Praxen und die Nutzung der repoduktiven und rezeptiven Lese- und Schreibkompetenzen der Jugendlichen in Print- und digitalen Medien (Zeitschriften, Online-Portale, Weblogs)“* und kritisiert die *„Unterscheidung zwischen schulischer Praxis (aufgabenzentriert, informationsorientiert, lernzielorientiert) und außerschulischer (kommunikationsorientiert, individuell, identitätsstiftend)“* (ebda).

Untersuchungen zeigen, dass Mädchen und Burschen unterschiedliche Lesegewohnheiten und –kompetenzen zeigen: Statistisch gesehen lesen Mädchen lieber und weisen auch eine höhere Lesekompetenz als Buben auf (vgl. Praxismappe Lesen, 2009, S. 356ff.).

Im Hinblick auf die Genderfrage gilt es jedoch zu vermeiden, dass eine Thematisierung der Geschlechterverhältnisse Geschlechterunterschiede eher konstruiert als aufklärt (vgl. Kreienbaum & Urbaniak, 2006, S. 139), vielmehr geht es um eine *„Entdramatisierung des Geschlechts“* (ebda, S.112)

Die Mädchen und Buben sollen die Möglichkeit erhalten, Sensibilität für „doing gender“ zu entwickeln und einen Zugang zur Vielfalt an Lesemöglichkeiten bekommen. *„Für die Förderung der Lesemotivation und der Lesekompetenz ist wichtig, dass das, was in bestimmten sozialen Kontexten als*

„richtig männlich“ oder als „richtig weiblich“ betrachtet wird, nichts fix Gegebenes, sondern veränderbar ist“ (Praxismappe Lesen, 2009, S. 372).

Der Begriff „doing gender“ bedeutet nicht, weiterhin nach Geschlechterunterschieden zu suchen, *„gefragt werden sollte vielmehr, welche Bedeutung die Geschlechterunterscheidung im koedukativen Schulalltag hat bzw. wie (Zwei-)Geschlechtlichkeit gelebt wird“* (Faulstich-Wieland & Weber & Willems, 2009, S. 15). *„Doing gender kennzeichnet die in den Interaktionen zwischen Menschen immer zugleich dargestellte wie zugeschriebene Geschlechtszugehörigkeit. Sie bildet die Basis für unser Wissen um die ‚Normalität‘ der Geschlechterverhältnisse...Die konventionellen Praktiken des Miteinanderumgehens sind in unserer Kultur sehr stark an die Bezugnahme auf Geschlechterklassifikationen gebunden…Geschlecht wird „dramatisiert“, indem es zum entscheidenden Kriterium der Einschätzung und Bewertung wird*“ (ebda, S. 23). Wenn *„in einer Interaktion von einer solchen Aktualisierung des Geschlechts ‚abgesehen‘, es als ‚seen but unnoticed feature‘ “ behandelt wird, spricht man von „undoing gender“, „Neutralisiation“ oder „Entdramatisierung“* (ebda, S. 23).

In der schulischen Praxis reproduziert sowohl eine *„gender free“*-Haltung als auch eine auf Genderdifferenz ausgerichtete Haltung Geschlechterverhältnisse: *„Die erste Gruppe bleibt in ihrem alltäglichen Handeln ebenso in die Doing-gender-Prozesse involviert wie Schülerinnen und Schüler selbst und reproduziert dabei die ‚normalen‘ Geschlechterbilder. Die zweite Gruppe dramatisiert die Differenzen in doppelter Hinsicht: Zum einen erlaubt die klare Unterscheidung der Geschlechter nur schwer die Wahrnehmung der Differenzierungen innerhalb der Gendergruppe. Zum anderen erzwingt sie mindestens teilweise ein stereotypes Doing gender durch die Schülerinnen und Schüler*“ (ebda, S. 224).

Eine Lösung wird in der stärkeren Förderung der *„Persönlichkeitsentwicklung mit weniger Normierungen und Kontrollen*“ und in der Gewährung von *„Gestaltungsmöglichkeiten in der Raumgestaltung, der Zeiteinteilung, der Fachinhalte und der Bewertung schulischer Leistungen*“ (ebda, S. 225) gesehen. Schule sollte so gestaltet werden, *„dass Jungen in ihrer individuellen Suche jenseits von Defizitorientierungen oder Remaskulierungen unterstützt werden*“ (ebda) - und bei Mädchen sollte auf den *„Verzicht auf Protektionismus [geachtet werden], da dieser in den Aporien bisheriger Mädchenparteilichkeit verstrickt bleibt*“ (ebda).

Um die literale Praxis der Buben und Mädchen adäquat begleiten zu können, *„braucht es vielfältige Angebote und Aufgabenstellungen, die den Lese- und Schreibprozess in kommunikativen Settings verbinden. Wesentlich ist es, den Jugendlichen Themenbereiche zu eröffnen, die ihren Interessen entgegenkommen, Textsorten- und Genrevielfalt anzubieten, multimediale und multimodale Formate in den Unterricht zu integrieren.“* (Fenkart, 2013, S. 21).

Problematisch sind geschlechterstereotype Zuschreibungen, wie etwa: ‚Mädchen lesen Fiktionales und Buben Sachtexte‘, weil damit individuelle Entwicklungen, die nicht diesem Klischee entsprechen, verhindert werden können. Außerdem wird der Zugang zu einem vielfältigen Medien- und Genreangebot und zu unterschiedlichen Inhalten eingeschränkt. Das kann zum Rückgang der Leseinteressen und der Lesefreude führen (vgl. ebda, S.22).

Es geht darum, im Unterricht Handlungsräume zur Verfügung gestellt zu bekommen, die es ermöglichen, andere Lesemodi kennen zu lernen und den eigenen *„Modus“* als *„Wenig-Leser, Vielleserin, Fantasy-Leserin, Nerd, Lyrik-Freak“* zu verlassen. *„Wenn ein Lesemodus nicht mehr altersgemäß oder als geschlechtsuntypisch abgestempelt wird, ist es hilfreich zu verstehen, dass es andere Lesarten (Modi) gibt“* (ebda).
Durch die Erweiterung individueller Lese- und Mediennutzungsgewohnheiten mittels multimodaler Settings kann die Lesemotivation erhalten werden und die Spirale von Lesekompetenz und Lesemotivation kann sich aufwärts entwickeln. *„Die SchülerInnen sollen unabhängig von Herkunft und Geschlecht lesen (dürfen) und alle multimedialen und multimodalen „Texte“ nutzen (dürfen)“* (ebda, S. 26).

Durch das Thematisieren von Lesen und des Umgangs mit Medien im Unterricht *„beginnen vielleicht erste Prozesse zu einer Dekonstruktion von Doing Gender als **Doing Reading**, und es kann ein Entwicklungsprozess als **Doing Identity** bewusst gemacht werden“* (ebda, S. 29).
In einer geschlechtersensiblen Pädagogik und Didaktik geht es vor allem darum, das *„System der Zweigeschlechtlichkeit durch ein Konzept der Heterogenität, der Vielfalt zu ersetzen“* (Praxismappe Lesen, 2009, S. 377), um so die Perspektiven und Handlungsmöglichkeiten der Buben und Mädchen Schritt für Schritt zu erweitern und ihnen die Fülle an Lebensmustern zugänglich zu machen.

Durch das Konzept des offenen Lernens wird Lernen und Unterricht individualisiert, Partizipation für die SchülerInnen ermöglicht und eine Diversity-Perspektive verankert. All das bietet prinzipiell Möglichkeiten zur Entdramatisierung von Geschlecht (vgl. Budde & Scholand & Faulstich-Wieland, 2006, S. 41). Es geht also darum „die Individualität der Kinder in den Vordergrund [zu] rück[en], aber Geschlecht als Kategorie reflexiv mitzudenken[en]“ (ebda, S. 274).

Eine geschlechtersensible Didaktik berücksichtigt das bewusste Arbeiten in heterogenen Gruppen, Methoden, die alle zur Mitarbeit aktivieren und das Konzept der *„Einbeziehenden Erziehung“* (vgl. Praxismappe Lesen, 2009, S. 378).

In unserem Projekt wollten wir die sieben von Margit Böck vorgestellten Maßnahmen zur Förderung der Lesemotivation berücksichtigen (vgl. ebda, S. 22f):

1. *„Lesen muss für die SchülerInnen sinnvoll sein.“* Bereits im Vorjahr zeigten die SchülerInnen großes Interesse an Büchern mit Computerthemen. Ebenso sorgte das Thema „Umgang mit Vielfalt“ immer wieder für Diskussionsstoff.

2. *„Das Lesen bzw. Lesestoffe sind Teil der Identitätsarbeit.“* Die Lese- und Schreibaufgaben im Projekt sollten Alter und soziokulturellen Hintergrund berücksichtigen und der Geschlechtersensibilität gerecht werden.

3. *„Die Förderung der Lesemotivation ist in Stufen zu denken.“* Zuerst ging es um die Vernetzung von schulischem und außerschulischem Lesen, in unserem Projekt wurden in verschiedenen Aktionen die eigenen Leseerfahrungen reflektiert (*Literaturfrühstück* und *Fragebogen zu den persönlichen Lesegewohnheiten*). Im zweiten Schritt sollte die Erfahrung mit Lesen und Schreiben erweitert werden (Klassenlektüre und entsprechende Schreibaufträge).

4. *„Die Lesegewohnheiten und –interessen der SchülerInnen sind als für sie funktional anzuerkennen.“* Dieser Punkt war zentral bei der Beschäftigung mit der Frage, welche Texte unsere SchülerInnen zum lesen morivieren, für uns Interessantes dazu ist auch in den Interviews zu finden.

5. *„Schrift begegnet uns in unterschiedlichsten Medien und Textgattungen“.* Neben der Klassenlektüre wurden auch Informationsbroschüren, Gebrauchsanweisungen, Comics etc. angeboten.

6. *„Lesen wird über eigenes Schreiben zugänglich.“* Die Literaturkartei[4] zu den Büchern mit Schreibimpulsen sollte auch dazu dienen, durch eigenes Schreiben das „Gemacht-Sein“ von Texten zu erkennen.

7. *„Lesemotivation ist Thema und Aufgabe aller Unterrichtsgegenstände.“* Es geht um eine gute Lesekultur an der Schule, die sich bei der fächerübergreifenden Arbeit immer wieder thematisieren lässt.

---

[4] *Viele Schreibaufträge der Literaturkarteien „God Game“ und „Zitronenbaum“ stammen aus der „Lesewühlbox“, verfasst von KLEX ARGE LESEN. Die mit * markierten Aufgaben wurden speziell für das IMST-Projekt von der Autorin dieses Berichts adaptiert bzw. neu erstellt.*

2 GENDER UND DER BEGINN EINER ENTDRAMATISIERUNG

Bereits in der ersten Phase wurde durch das Auswerten des Datenmaterials deutlich, dass es teilweise Unterschiede in den Lesegewohnheiten und –interessen und den literalen Praxen zwischen Mädchen und Buben in der Klasse gibt: Mädchen lesen lieber, häufiger in der Freizeit, bevorzugen Bücher, gefolgt von Zeitschriften, im Gegensatz zu den Buben, die Comics präferieren und dann erst zu Büchern greifen. Buben spielen häufiger in ihrer Freizeit am Computer und benutzen öfter das Internet. Die Themen Liebe und Tiere wurden eher den Mädchen (von den Mädchen) und Computer und Sport den Buben zugeschrieben. Diese geschlechterspezifische Dichotomie zeigte sich auch in der Einstellung der befragten Eltern, die Mehrheit der Eltern unterschied beim Kauf eines Buches, ob dieses für ein Mädchen oder einen Buben gekauft werden würde (siehe auch Evaluierung). Damit setzt sich zum Teil die *„Pinkisierung der Buchhandlungen "*[5] im persönlichen Kaufverhalten fort und wirkt auf das Leseverhalten der Mädchen und Buben.

In einem geschlechtergerechten Unterricht geht es um das Sichtbarmachen *„subtile[r] Konstruktionsmechanismen"* (Budde & Scholand & Faulstich-Wieland, 2008, S. 5). Als Lehrkraft ist es wichtig zu berücksichtigen, dass stereotype Bilder zu Einengungen der Handlungsoptionen bei Jungen und Mädchen führen. Die Dramatisierung der Geschlechterdifferenz bestärkt die Geschlechterdifferenz und monothematische Schulkulturen mit einer starken Differenzorientierung unterbinden Heterogentität. Eine Fokussierung auf eine einzelne Differenz stellt gleichzeitig eine Neutralisierung in Bezug auf eine andere Ungleichheit/Differenz dar. Im Gegensatz dazu soll ein produktiver Umgang mit Heterogenität stattfinden, ganz im Sinne von „Managing Diversity". Lehrkräfte müssen sich bewusst sein, dass sie aktiv an Doing-gender-Prozessen beteilig sind (vgl. ebda, S. 280). Die Lehrkräfte müssen sich der Herausforderung stellen, „Genderkompetenz" zu entwickeln. Dabei geht es um *„die Verfügung über genderbezogenes Wissen (bspw. um doing gender-Prozesse, Machtverteilung), genderbezogene Praxiskompetenz (gendersensible Unterrichtsmethoden) und genderbezogene Selbstkompetenz (Reflexion, Entstereotypisierung*)" (ebda, S. 281).

Als Perspektive soll die *„Vervielfältigung der Blickwinkel"* anvisiert werden, wobei die *„Notwendigkeit der Balance"* bestehen bleiben muss, *„die verhindert, dass eine Entdramatisierung jeglicher Kategorie nicht zu einer Neutralisierung als doxischer „Nicht-Beachtung" wird, da letztere eine Verfestigung von Stereotypen und gerade nicht eine Ermöglichung von Heterogenität bewirken würde"* (ebda).

2.1 Mads spielt Computer - Caroline geht mit Fie spazieren und liest gerne

Ein gendergerechter Unterricht soll einerseits geschlechterspezifische Stereotypen mit ihren verhaltenseinschränkenden Implikationen thematisieren und andererseits dazu beitragen, Perspektivenwechsel und damit Handlungsvielfalt möglich zu machen. In diesem Projekt wurde versucht, Lesegewohnheiten und –interessen und literale Praxen von Mädchen und Buben sichtbar zu machen und öffentlich in der Klasse zu diskutieren. Dieser diskursive Prozess ermöglichte ein Hinterfragen gewohnter Annahmen und ein Entwickeln neuer Sichtweisen. Die Auseinandersetzung mit *„God Game"*, einem Roman, der unter anderem die Computerspielsucht eines Burschen thematisiert, und *„Im Schatten des Zitronenbaums"*, einem Roman, der ein schwarzes Mädchen in Südafrika, das Rassismus und Ausgrenzung erlebt, zum Thema hat, dienten als Grundlage für die Auseinandersetzung mit der Forschungsfrage dieses Projekts: Welche Aspekte sind ausschlaggebend, dass sich die Mädchen und

[5] Zitat von Gabriele Fenkart im Workshop „Gender_diversitätssensible Lesedidaktik" beim IMST-Symposium „Gender- und diversitätskompetenter Unterricht" am 31.03.2014 an der Pädagogischen Hochschule Kärtnen

Buben für ein Buch als Lektüre entscheiden, und welche Rückschlüsse lassen sich daraus für den Leseunterricht ziehen? Dabei fungierten die Mädchen und Buben auch selbst als ExpertInnen.

Auf geschlechtergerechte Pädagogik und Didaktik wurde geachtet, indem bewusst heterogene Projektgruppen gebildet wurden, damit Buben und Mädchen voneinander lernen. In allen Unterrichtsmaterialien und in der mündlichen Kommunikation wurde gendergerechte Sprache verwendet. Auf Rollenstereotype im alltäglichen Umgang wurde hingewiesen.

Geschlechterstereotype Zuschreibungen sind den Kindern durchaus bewusst, wobei es immer wieder eine Gratwanderung ist, „*geronnene Geschlechterbilder*“ (Budde & Scholand & Faulstich-Wieland, 2006, S. 5) aufzulösen und nicht das „ *System der Zweigeschlechtlichkeit*“ aufrecht zu halten, um damit wieder „*die Illusio*“ zu bestätigen, dass man sieht, was man glaubt und glaubt, was man zu sehen meint (vgl. ebda, S. 278).

Die Fragen „*Was ist typisch männlich? Was ist typisch weiblich?*“ lassen sich (von uns allen) – mit einem schnellen Griff in die Klischeekiste - schnell beantworten, dazu zwei Texte aus der Projektklasse:

Typisch männlich: stark, groß, Herr im Haus, tiefe Stimme, kurze Haare, guter Autofahrer; *typisch weiblich: schwach, klein, hohe Stimme, lange Haare, schlechte Autofahrerin (Text eines Jungen).*

Für mich ist typisch männlich, dass Buben mehr Handy- und Computerspiele spielen, außerdem haben sie eher Hobbys mit Bällen. In meiner Klasse fällt mir auf, dass viele Mädchen schon weiter sind als viele Jungs. Ich denke, dass Jungen vielleicht interessierter an ihren schulischen Leistungen sind. Im Sport sind meistens die Jungs auch besser als die Mädchen, aber auch Mädchen sind sportlich. Frauen haben eher das Bedürfnis eine Beziehung aufrecht zu halten, z.B. vergessen Frauen fast nie den Hochzeitstag (Text eines Jungen).

In der Lernumgebung standen den Mädchen und Buben Unterrichtsmaterialien zur Verfügung, die teilweise die Genderfrage fokussierten: Es gab Sachtexte in den Sachtexte-Mappen zum Thema „*Typisch weiblich? Typisch männlich?*“ und „*Stereotypisierung von Frauen in Computerspielen*“. Die beiden Literaturkarteien enthielten entsprechende Arbeitsaufträge zum Schreiben (vgl. „*Zitronenbaum*“-Literaturkartei, Karteikarte 5 und „*God Game*“-Literaturkartei, Karteikarte 5). Auch in die Auseinandersetzung mit dem Thema „*Computerspiele*“ floss die Genderfrage ein. Es wurde versucht, die Genderperspektive über das gesamte Projekt hinweg beizubehalten. Im Folgenden möchte ich exemplarisch auf einige Texte der SchülerInnen eingehen, die sich mit der Aufgabenstellung „*God Game*“-Literaturkartei, Karteikarte 5 beschäftigten. Dabei wird deutlich, dass die Mädchen und Buben Zuschreibungen erkennen und benennen können.

Karteikarte 5: Typisch männlich? Typisch weiblich? Erforsche, wie der Autor Søren Jessen seine Figuren Caroline und Mads darstellt! Was ist – deiner Meinung nach – „typisch männlich“ und was „typisch weiblich“? Begründe deine Meinung mit Beispielen! Zum Beispiel: Was machen beide in ihrer Freizeit? Welche Berufswünsche haben beide („God Game“, S. 90)? Welche Eigenschaften haben Mads und Caroline? Wie ist Mads und wie Carolines Sprache? Lies dazu auch den Sachtext „Typisch männlich? Typisch weiblich?“.

Bei den Figuren Mads und Caroline gibt es einige klischeehafte Verhaltensweisen zum Thema „Typisch männlich, typisch weiblich“. Einerseits zum Beispiel die Sprache: Mads spricht sehr unfreundlich und verwendet viele Kraftausdrücke, während Caroline äußerst einfühlend und nett redet. Andererseits sieht man es an der Freizeitbeschäftigung. Mads verbringt seine ganze Zeit mit Computerspielen, während Caroline gerne mit ihrem Hund spazieren geht oder Bücher liest. Außerdem sind ihre Berufswünsche klischeehaft: Mads möchte einen Job, bei dem er möglichst viel Geld bekommt, während Caroline gerne einen Job hätte, der ihr Spaß macht (Text eines Jungen).

Was machen Mads und Caroline in ihrer Freizeit? Mads spielt am liebsten am Computer und Caroline geht am liebsten mit Fie spazieren.
Welche Berufswünsche haben Mads und Caroline? Mads möchte durch seinen Beruf reich werden und Caroline möchte an ihrem Beruf Spaß haben.
Was finden sie nervig? Mads findet nervig, wenn sein Computer spinnt und Caroline, wenn ihre Eltern die ganze Zeit ins Zimmer kommen.
Was machen sie in der Hofpause? Mads hört Hardstyle und Caroline redet mit den Mädchen aus ihrer Klasse.
Welche Eigenschaften und Verhaltensweisen zeigen beide?
Mads ist ruhig, eher allein und schlecht in der Schule. Caroline ist auch ruhig, redet aber mehr als Mads und ist gut in der Schule (Text eines Mädchens).

Was machen Caroline und Mads in ihrer Freizeit?
Mads spielt Computer und hört Hardstyle, Caroline geht gerne mit ihrem Hund spazieren und liest auch gerne. Mads möchte gerne einen Beruf ausüben, mit dem er reich werden könnte und er will anfangs nur sich selbst Gutes tun. Caroline wünscht sich einen Beruf, der ihr Spaß macht, zum Bespiel Designerin, sie will anderen Gutes tun.
Caroline ist gut in der Schule, Mads ist eher laut, verwendet Schimpfwörter und ist nicht gut in der Schule.
Caroline ist sanft, nett und hilfsbereit (Text eines Mädchens).

3 ZIEL: AUS DEM SICHTBARMACHEN DES LESENS LERNEN

Wir als LehrerInnen wollen von den Beiträgen der Kinder lernen. Von einer konstruktivistischen Didaktik aus betrachtet, sind alle Lernenden *„immer Konstrukteure ihres Lernens“* (Reich, 2012, S. 29). Je mehr Möglichkeiten Lernende zur Selbständigkeit und Selbstbestimmung über ihre Lernprozesse haben, desto mehr steigen ihr Selbstwert und ihr Selbstvertrauen (vgl. ebda). Wie im *„Modell des sichtbaren Lehrens und Lernens“* (Hattie, 2013) anhand von Metastudien nachgezeichnet, soll der Lehrende das Lernen durch die Augen der Lernenden und die Lernenden sich *„selbst als ihre eigene Lehrperson“* sehen (Hattie, 2013, S. 281). Die Lehrperson erfährt also nur von den Lernenden, wie der Lernprozess am besten unterstützt werden kann.

Materialien und Methoden sollten gefunden werden, die helfen, die Lesemotivation in der lesekritischen Phase zu aktivieren bzw. beizubehalten. Dabei beteiligten sich die Mädchen und Buben aktiv in allen Projektphasen. Die Jugendlichen waren ForscherInnen ihres eigenen Lese- und Lernprozesses und arbeiteten teilweise in geschlechterheterogenen Projektgruppen zusammen.

Sichtbar gemacht werden sollte auch, ob es bei der Buchauswahl Unterschiede zwischen Buben und Mädchen gibt und wenn ja, welche.

Drei Projektphasen:

Phase 1: Vorbereitungsphase (14.11.2013-22.02. 2014):
In dieser Phase wurde an die Leseerfahrungen der Mädchen und Buben angeknüpft. Persönliche Lesegewohnheiten und –interessen wurden erfragt. Die Verbindung zwischen schulischem und außerschulischem Leseverhalten wurde hergestellt. Projektgruppen formierten sich. Die Klassenlektüre (Søren Jessen *„God Game“*, Kagiso Lesego Molope *„Im Schatten des Zitronenbaums“*) wurde gelesen.
Phase 2: Durchführungsphase (24.02.-28.03.2014)
Die Kinder erhielten in Deutsch ihren Arbeitsplan, erstellten ihr persönliches Leseportfolio, bewerteten die Arbeitsaufträge und arbeiteten in den Projektgruppen an ihrer Produktidee. Die anderen Fächer beteiligten sich durch (teilweise) schriftliche Arbeitsaufträge zu den Themen von *„God Game“* und *„Im Schatten des Zitronenbaums“*.
Phase 3: Abschlusswoche (24.03.-28.03.2014)
In dieser Woche fanden Workshops statt und wurde – mit Unterstützung der jeweiligen LehrerInnen, die im Unterricht waren - an dem Produkt gearbeitet. Am Ende des Projekts gab es eine Finissage, zu der auch die Eltern der Jugendlichen sowie Schüler und Schülerinnen aus anderen Klassen eingeladen waren.
Ziel des Projekts war es, dass Kinder und LehrerInnen ein „Materialien- und Methodenset“ zu *„God Game“* und *„Zitronenbaum“* erstellen. Dadurch sollte sichtbar gemacht werden, welche Materialien und Methoden die Mädchen und Buben unserer 2. Klassen zum Lesen aktivieren.
Dabei gingen wir folgenden zwei Untersuchungsfragen nach:
1. Welche Aspekte (Genres, Themen, Erstinformation zu einem Buch, Lesegewohnheiten, Aufgabenstellungen, Medien) sind ausschlaggebend, dass Mädchen und Buben in unserer Klasse sich für eine bestimmte Lektüre entscheiden?
2. Welche Rückschlüsse lassen sich daraus für einen zukünftigen Leseunterricht ziehen?

4 WEITERENTWICKLUNG MIT METHODEN DER EVALUATION UND REFLEXION

Im Sinne der Aktionsforschung (vgl. Altrichter & Posch, 2007, S. 13) sollte systematisch untersucht werden, welche Aspekte ausschlaggebend sind, dass Mädchen und Buben in unserer Klasse sich für eine bestimmte Lektüre entscheiden, mit der Absicht, daraus Rückschlüsse für den zukünftigen Leseunterricht in der Klasse zu ziehen. Entsprechend des *„Aktions-Reflexions-Kreislaufs*" (ebda, S. 100) dienten die gesammelten und interpretierten Daten zur Weiterentwicklung, der Fokus lag also auf der Analyse des Prozesses und dem anschließenden Entwickeln von neuen *„Handlungsstrategien*" (ebda, S. 235).
Die Forschungsfrage: *„Welche Aspekte sind ausschlaggebend, dass Mädchen und Buben in unserer Klasse sich für eine bestimmte Lektüre entscheiden*?", wurde in allen drei Projektphase mittels Fragebogen bzw. schriftlicher Befragungen erhoben. Zudem war in der Phase zwei die *„Perspektive des ‚Dritten' "* (ebda, S. 178) vorgesehen. Die Forschungsfrage wurde immer unter Beachtung von Genderaspekten betrachtet. Der Genderaspekt zog sich durch alle Phasen des Projekts, im Sinne des Gender Mainstreamings war er quasi eine Querschnittsmaterie und mit ein wichtiger Aspekt dieser Arbeit.
Regelmäßig wurde der Projektprozess mit den KollegInnen in den Jahrgangsteamsitzungen reflektiert und bei Konflikten die Trainerin für Gewaltfreie Kommunikation, Marietta Ahrer, kontaktiert. Der Leitung wurde regelmäßig über den Projektstand berichtet und mit den Kindern reflektierten wir den Prozess im Wochenanfangs- bzw. Wochenabschlusskreis. Die Eltern wurden am Elternabend informiert und – um möglichst viele Perspektiven zu berücksichtigen – befragt. Am Schluss erhielten die Kinder ein persönliches Feedback über ihre Angaben zu ihrem Leseverhalten und persönliche Tipps, und eine (wie nach jeder Mindmap übliche) Rückmeldung über die im Projekt erreichten Kompetenzen aus dem Leistungsblatt.

4.1 Projektphase I: Lesen sichtbar machen - der persönliche Lesezugang als Ausgangspunkt

In Projektphase I wurde der persönliche Lesezugang erhoben, indem bevorzugte Genres und Themen, das Leseverhalten und die Wirkung der Erstinformation über ein Buch untersucht wurden.

Im **„Literaturfrühstück"** stellten die Mädchen und Buben ihre selbst gewählten Bücher vor und wurden schriftlich befragt (**Fragebogen 1**: *„1. Ich habe das Buch gewählt, weil…", „2. Findest du, dass dein Buch nur für Mädchen bzw. nur für Buben ist? Ich bin dieser Meinung, weil…", „3. Was müsste – deiner Meinung nach - anders sein, damit dein Buch auch für Buben bzw. auch für Mädchen interessant ist?")*. Im **Fragebogen 2: „Deine persönlichen Lesegewohnheiten"** bestätigte und ergänzte die Frage *„Welche Themen interessieren dich?"* die Ergebnisse aus dem Literaturfrühstück. Literaturfrühstück und Fragebogen 2 gingen der Frage nach, welche Genres und Themen die Mädchen und Buben interessieren.

Mit **Fragebogen 2 „Deine persönlichen Lesegewohnheiten"** (Smetschka & Puhm, S. 2) wurden die Lesefreude, das analoge Leseverhalten, der Einfluss von LesemotivatorInnen und das außerschulische Leseverhalten (Lesen in der Freizeit, Computer in der Freizeit) empirisch erhoben.

Der **Elternfragebogen** gab Aufschluss über das **Leseverhalten daheim,** über Freizeitverhalten (Lesen, Computer), eingeschätzte Lesefreude und –kompetenz, Vorstellungen zu Möglichkeiten der Lesemotivation. Die Frage *„Denken Sie, dass es beim Buchkauf wichtig ist, zu berücksichtigen, ob man das Buch für ein Mädchen oder einen Buben kauft?"* sollte darüber Auskunft geben, ob beim Kauf eines Buches geschlechterrollenspezifische Entscheidungen getroffen werden würden, die Haltungen widerspiegeln, die sich auch auf das Leseverhalten der Buben und Mädchen auswirken könnten.

Die Einschätzung der LehrerInnen betreffend das **schulische Leseverhalten** der Mädchen und Buben ließ sich am Ergebnis des **LehrerInnenfragebogens** an den Fragen *„1. Was müssen Mädchen und Buben in deinem Fach lesen?" „2. Was lesen Mädchen, was Buben gerne?" „3. Mit welchen Medien arbeiten Mädchen und Buben bevorzugt?" „4. Wie kannst du in deinem Fach Mädchen und Buben zum Lesen anregen?" „5. Hast du den Eindruck, dass die Mädchen über ausreichend Lesekompetenz verfügen, um die Aufgabenstellungen im Fach zu bewältigen?"* ablesen.

Der **„Vergleich beider Buchcover"**[6] mit den Fragen *„Welches Cover spricht dich mehr an?"* und *„Warum spricht dich ein Cover mehr an?"* gab Auskunft darüber, welche Erstinformation die Mädchen und Buben motivierte, zu einem Buch zu greifen.

4.2 Projektphase II: Motivieren „God Game" und „Im Schatten des Zitronenbaums" zum Lesen?

Der **Fragebogen „Warum motiviert die Klassenlektüre zum Lesen?"** mit folgenden Fragen wurde den Buben und Mädchen ausgeteilt:

Zu Beginn der Phase 2 (= Beginn des Monatsplans) sollten bereits alle das Buch gelesen haben. Folgende Fragen wurden gestellt: *„1. Hast du das Buch fertig gelesen? Wenn nein, warum nicht?", „2. Wenn du das Buch noch nicht fertig gelesen hast, was könnte deine Lehrerin tun, um dich zum Lesen zu motivieren?" „3. Was könnten deine Eltern tun, um dich zum Lesen zu motivieren?", „4. Von wem würdest du dich sonst noch am ehesten motivieren lassen?", „5. Wie viele Sterne erhält dein Buch?", „6. Was hat dir an dem Buch gefallen?", „7. Was hat dir an dem Buch nicht gefallen?", „8. Findest du, dass das Buch nur für Mädchen oder nur für Buben ist? Ich bin der Meinung, weil…", „9. Gibt es etwas, worüber du dir durch das Buch erstmals Gedanken gemacht hast?", „10. Gibt es etwas, worüber du gerne mehr erfahren möchtest?"*[7] *11. Spielst du selbst Computerspiele? Wenn ja, welche? 12. Schätze dich selbst ein: Liest du gut?*

Die **Analyse des Schreibauftrags „Rezension" (rote Karten) aus der Literaturkartei** ging der Frage **„***Warum empfiehlst du das Buch einer Freundin/einem Freund?*" nach.

Bei der **Analyse des Schreibauftrags „Deine Gedanken zum Buch" (blaue Karten) aus der Literaturkartei** wurde erforscht, welche Inhalte von den Mädchen und Buben thematisiert wurden.

4.3 Projektphase III: Lernen aus dem Sichtbarmachen des Lesens - welche Schlüsse ziehen wir daraus für den Leseunterricht?

Im **Fragebogen „Deine Meinung als Leseexpertin ist gefragt"** wurden die Feedbacks der SchülerInnen zu jeder Aufgabenstellung erhoben: Die Mädchen und Buben bewerteten jede Aufgabe: *Wie findest du die Aufgabe? Wie ist der Schwierigkeitsgrad der Aufgabe? Wie findest du den Inhalt der Aufgabe?*
Am Ende der Phase 3 beantworteten die Mädchen und Buben im **Fragebogen „Medien, die zum Lesen motivieren"** folgende Fragen: *„1. Mit welchen Medien arbeitest du bevorzugt, um deine Aufgaben in der Schule zu lösen? (Buch, Internet, CD-Rom, Moodle, Handy, DVD)" 2. „Haben die Mindmap-Aufträge motiviert, mehr über die Themen der Bücher zu erfahren?" 3. „Haben die Mindmap-Aufträge*

---

[6] Vgl. bmukk (Hrsg.) (2009). Praxismappe Lesen, Unterrichtsbeispiele für die Förderung der Lesemotivation von Mädchen und Buben in der 5. und 6. Schulstufe. Konzeption Margit Böck. 2009. Wien: bmukk. S. 73, 75, 77. Die Anregung für das Arbeitsblatt „Buchcover"-Vergleich stammt aus der Praxismappe und wurde für dieses Projekt von Karin Pilgram bearbeitet.

[7] Vgl. Fragen 9 und 10 aus dem IMST-Fragebogen von Schöner 2013.

bewirkt, dass du Neues über die Themen der Bücher erfahren hast?“ 4. „Wenn du Arbeitsaufträge bzw. Texte in der Schule liest, verstehst du immer, was gemeint ist?“

Außerdem wurden in dieser Arbeit die **Produkte** nach den Kriterien Inhalt, Medium, Einsatzmöglichkeit, Einschätzung, was andere Jugendliche am Produkt interessieren könnte und Einschätzung, ob das Produkt eher Buben oder Mädchen oder beide ansprechen könnte, analysiert.

Die Auswertung dieser Fragebögen sowie die Produktanalysen und ein **Abschlussfragebogen: „Was habe ich in der IMST-Abschlusswoche gelernt**“, führten zum Resümee dieses Projekts und unserer Lernerfahrungen.

4.4 Perspektive des Dritten

Marlies Breuss kam am 18.03.2014 ins KLEX, um einen Blick von außen einzubringen. Sie führte eine Klassenbeobachtung durch und interviewte drei Kinder aus der Klasse, die das Buch zu diesem Zeitpunkt noch nicht gelesen hatten bzw. angaben, nicht gerne zu lesen. Fragen: *„1. Was bedeutet für dich „Lesen“?“ „2. Wann ist es für dich wichtig, ob du gut lesen kannst?“ 3. „Was soll im Deutschunterricht gelesen werden, damit Lesen Spaß macht*?“ Das Transkript der Interviews findet sich im Anhang.

5 PROJEKTVERLAUF

5.1 Vorbereitungsphase: Lese-Identitäten

In der Vorbereitungsphase (14.11.2013-22.02.2014) gab es zu den regulären Deutsch-Monatsplänen einzelne IMST-Aktionen, die dazu dienen sollten, die Jugendlichen dort abzuholen, wo sie standen, ihr individuelles Leseverhalten sichtbar zu machen: Projektgruppenbildung, persönliche Forschungsmappe, Cover-Übung, Buchvorstellung, Literaturfrühstück mit Buch der Wahl und Fragebogen zu den persönlichen Lesegewohnheiten (siehe Anhang „Evaluierung-Phase 1"). Eines der Bücher war zu lesen. In der Schule können die Kinder im *Offenen Beginn* lesen, der 45 Minuten vor dem regulären Unterricht in der Früh beginnt. Auch im *Offenen Lernen* ist es möglich, eine begrenzte Zeit lang zu lesen. In Form eines Lesekarussells erarbeiteten sich die Jugendlichen den Inhalt des Buches „*Im Schatten des Zitronenbaums*", da nur wenige dieses Buch gewählt hatten (vgl. Anhang „*Lesekarussell*"). Fragebögen für die 2. und 3. Phase wurden erstellt.
Zudem wurde den Eltern am Elternabend ein Fragebogen zum Leseverhalten ihrer Kinder ausgeteilt.
Das LehrerInnenteam füllte ebenso einen Fragebogen zum Leseverhalten der SchülerInnen im jeweiligen Fach aus.
Außerdem fand eine Projektteambesprechung aller JahrgangslehrerInnen statt, in der der Projektverlauf sowie die Fächerbeteiligung besprochen wurden. Die Idee, einen IMST-Arbeitsplan mit Aufträgen aus allen Fächern zu erstellen, wurde von den KollegInnen abgelehnt. Stattdessen einigten wir uns darauf, dass sich die KollegInnen der anderen Fächer mit Themen zu den Büchern passend beteiligen, Arbeitsblätter erstellen und die Themen in ihren Unterricht in Phase 2 integrieren würden. Es war wichtig, dass sich das Projekt gut in den normalen Schulalltag einfügte, damit die Konzentrations- und Lernfähigkeit der Buben und Mädchen erhalten blieb.
Eine Kurzinformation zum Projekt wurde auf die Homepage gestellt (www.klex.co.at./anderslernen.html).
Die Mindmaps für Deutsch werden in regelmäßigen Arbeitsbesprechungen gemeinsam von meiner Deutsch-Kollegin Katharina Dick und mir geplant, so auch bei diesem Projekt. Die Materialien für sechs Wochen wurden für die Lernumgebung vorbereitet. Der Arbeitsplan entsprach der gewohnten Struktur.
Bereits in der Phase I wurden einige Aspekte sichtbar, die ausschlaggebend dafür sind, dass Mädchen und Buben sich für eine bestimmte Lektüre entscheiden (vgl. Anhang, „IMST_Datenmaterial_Phase 1"). Fenkart weist darauf hin, dass ein wichtiger Aspekt einer geschlechtersensiblen Lesedidaktik „*die Schulung der Wahrnehmung von Lesesozialisation als Teil der geschlechtstypischen Sozialisation und Konstruktion von Geschlecht [ist]… Mit der Thematisierung von Lesegewohnheiten, Leseorten, familiären Lese-Lebens-Geschichten und schulischen Leserealitäten werden einerseits geschlechtstypische Prägungen auf der Meso-Ebene (Familie, Peergroup) und der Makro-Ebene der (Medien-)Gesellschaft angesprochen…Indem dieses Doing gender zum Gegenstand des Leseunterrichts wird, können auch andere performative Konstrukte wie „doing pupil" bearbeitet und als veränderbar erkannt werden…Metakommunikation über die eigenen Rollen in verschiedenen Sozialisationszusammenhängen und Auseinandersetzung mit der eigenen Identität sind daher in einem geschlechtersensiblen, identitätsorientierten Leseunterricht unumgänglich*" (Fenkart, 2012, S. 203).

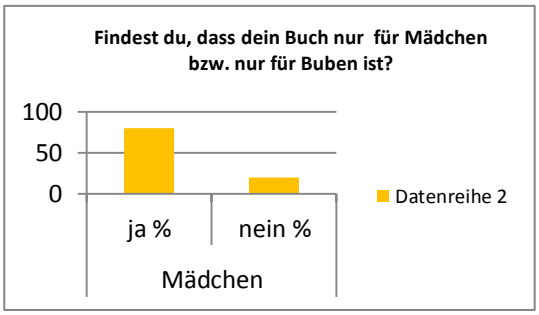
5.1.1 Literaturfrühstück *Buch deiner Wahl*

Beim **Literaturfrühstück „Buch deiner Wahl"** stellten die Mädchen und Buben (am 19.11., 26.11. und 03.12.2013) Bücher ihrer Wahl vor. In der wöchentlichen Förderstunde trafen sich jeweils 8-9 Mädchen und Buben, um den anderen von ihren Büchern zu erzählen. Dazu gab es Kakao, Tee, einen Milchstriezel und einen kurzen Fragebogen (vgl. Anhang, Datenreihe 2: Fragebogen „Literaturfrühstück"). Folgendes Ergebnis brachte die Auswertung der Daten:

Ich habe das Buch gewählt, weil… Was findest du am Buch interessant und warum? (Mehrfachnennungen möglich)			
Kategorie	**weiblich %**	**männlich %**	**Gesamt w/m %**
Spannung	90	44	62
Inhalt	50	44	46
Gefühl (Spaß)	10	31	23
Empfehlung	30	13	19
Bild	10	13	12
Länge des Buchs	10	13	12
Hauptrolle (Junge bzw. Mädchen)	10	13	12
Geschenk	0	19	12
Cover	10	6	8
aus (Schul-)Bibliothek	20	0	8
Schriftgröße	0	6	4
Deutsch-Lektüre (Pflicht)	0	6	4
Langeweile	0	6	4
Titel	0	0	0

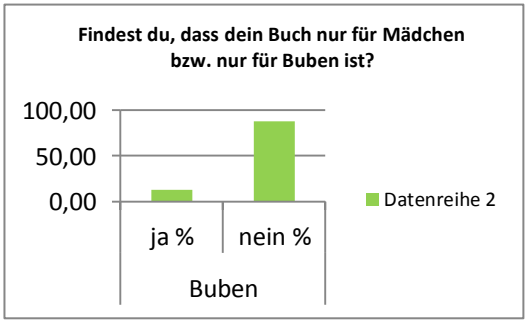
Die Mädchen interessierten sich für die Inhalte *Tod, Mord, Entführung, griechische Göttinnen* und *Zeitreisen* und die Buben für *Piratenkampf, Erfahrungen eines Gleichaltrigen (Greg, Felix Rohrbach, Nick), Lebensgestaltung, Elfen, Detektive* und *neue Medien.*
Die Mädchen bekamen ihre Bücher von einer *Schulfreundin, der Schwester oder einer 16-jährige Cousine* und die Buben vom *Bruder* oder der *Oma* empfohlen.

Findest du, dass dein Buch nur für Mädchen bzw. nur für Buben ist?	
Mädchen	
ja %	nein %
80	20



Die Mädchen begründeten, dass ihr Buch nur für Mädchen sei, mit dem Thema *„Liebe und Liebeskummer“*, mit der rosaroten Buchfarbe, mit dem Stil, der als *„kindisch“* und *„schnulzig“* bezeichnet wurde, und mit einer bestimmten Figurenkonstellation, bei der es *„keine Bösewichte gibt“* und *„Gwendolyn Shepard die Hauptrolle spielt“*.

Findest du, dass dein Buch nur für Mädchen bzw. nur für Buben ist?	
Buben	
ja %	nein %
12,50	87,50



Buben argumentierten, dass ihr Buch nur für Buben sei, weil das Thema des Buches ein *„Computerspiel“* behandle und die Figurenkonstellation eine *„Vater-Sohn-Beziehung“* betreffe. Die Buben, die fanden, dass ihr Buch für beide Geschlechter geeignet sei, argumentierten damit, dass weder *„Buben noch Mädchen besonders bevorzugt werden“*, *„es auch ein Mädchen gibt“*, *„Buben und Mädchen eine große Rolle spielen“*, dass *„fast alle Bubenbücher auch Mädchenbücher sind“* und zwei Burschen gaben an, dass es ein *„Sachbuch“* sei.

Die Frage *„Was müsste – deiner Meinung nach - anders sein, damit dein Buch auch für Buben bzw. auch für Mädchen interessant ist?“* beantworteten die Mädchen *mit "dass die Gwendolyn nicht in den Gideon verliebt ist", "nichts, es ist einfach nur für Mädchen, da kann man nichts ändern", "eigentlich müsste man das ganze Buch ändern"* (2x) und *"den ganzen Teil mit der Liebe und dass Bella nicht mit Eduard zusammenkommt"*. Die Buben antworteten auf diese Frage mit *"es sollen auch Sachen dabei sein, die den Mädchen gefallen", "es müsste um das weibliche Geschlecht gehen"*.
Es gibt also teilweise konkrete Vorstellungen darüber, wie Bücher für Mädchen und Buben sein sollen.

Zur Genre-Wahl lässt sich sagen, dass Fantasyromane von beiden Geschlechtern gern gelesen werden (3x von Mädchen und 4x von Buben gewählt), gefolgt von Abenteuerromanen (jeweils 2x gewählt) und Krimis. Favoriten bei den Mädchen sind auch Vampirromane (3x gewählt), wohingegen die Buben Comicromane (2x), Sachbücher (2x) und realistische Kurzgeschichten (2x) bevorzugen (vgl. Titel der Bücher, siehe im Anhang Datenreihe 2: Literaturfrühstück).
Dass Fantasy und Krimis bei Mädchen und Buben im Trend liegen und Buben Comics gerne lesen, bestätigt auch die Frage *„Welche Themen interessieren dich?“* des „Fragebogens zu den persönlichen Lesegewohnheiten“. Den Buben ist zudem der Spaßfaktor und Sport wichtig und Mädchen mögen Tiere.

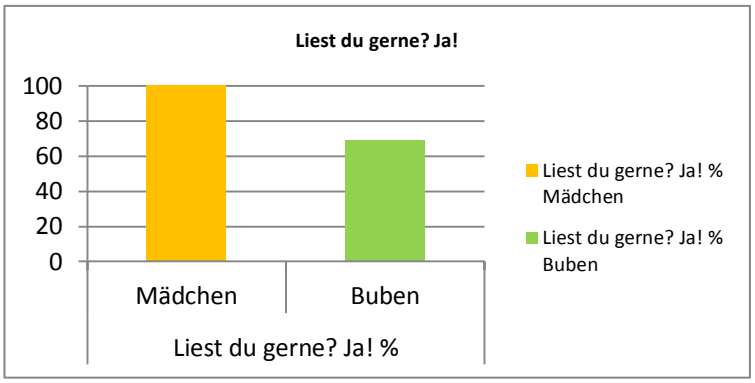
5.1.2 Lesegewohnheiten

Die Fragen nach den Lesegewohnheiten der Buben und Mädchen in der Klasse konnte mit Hilfe der Ergebnisse des Fragebogens „Deine persönlichen Lesegewohnheiten“, der Elternbefragung und der LehrerInnenbefragung analysiert werden und gaben Aufschluss über die Lesefreude, das analoge Leseverhalten, LesemotivatorInnen sowie über das außerschulische Leseverhalten.

5.1.2.1 Lesefreude

Im Folgenden wird das Ergebnis zur Lesefreude der Mädchen und Buben aus dem **Fragebogen „Deine persönlichen Lesegewohnheiten“** dokumentiert.

Liest du gerne? Ja! %	
Mädchen	Buben
100	69



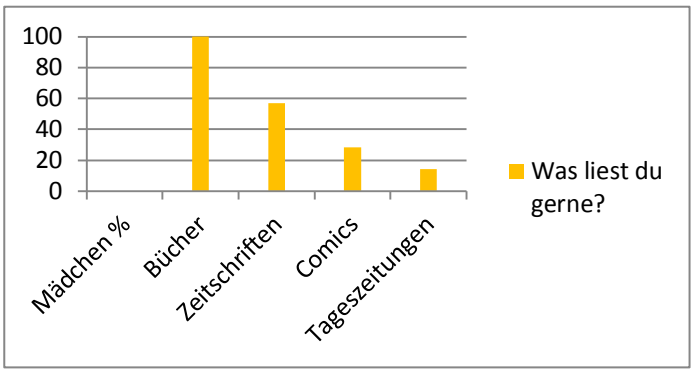
Drei Buben begründeten, warum sie nicht gerne lesen, mit "*langweilig*", "*ich es halt nicht mag*", "*ich es blöd find*".

Den Fragebogen-Satz „Lesen ist für mich…“ vervollständigten die Mädchen mit *„entspannend“* (2x), *„in einer anderen Welt zu sein“*, *„Entspannung und Ruhe“*, „so *eine Art vorgegebene Gedanken und Phantasie“* und die Buben mit *„Spaß, Spannung“*, *„in eine andere Welt eintauchen“*, *„keine Langeweile und manchmal Spaß“*, *„ein Zeitvertreib, wenn mir langweilig ist“*, *„eine Möglichkeit, Sachen zu erfahren“*, *„wenn ich in Ruhe lesen kann“*, *„eine Geschichte, die niemals aufhört“*, *„keine Freizeitbeschäftigung“*, *„Blödsinn“*, *„langweilig“*, *„langweilig, blöd“*. 31% aller Buben und kein Mädchen bewerteten das Lesen negativ.

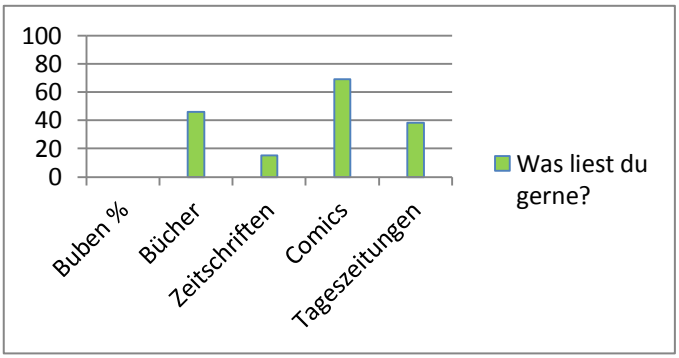
5.1.2.2 Analoges Leseverhalten

Im **Fragebogen „Deine persönlichen Lesegewohnheiten“** wurde erhoben, welche **analogen Medien** die Mädchen und Buben bevorzugen.

Was liest du gerne? Mädchen %	
Bücher	100
Zeitschriften	57
Comics	29
Tageszeitungen	14



Was liest du gerne? Buben %	
Bücher	46
Zeitschriften	15
Comics	69
Tageszeitungen	38



Buben bevorzugten überdurchschnittlich oft Comics gefolgt von Büchern und Tageszeitungen, während Mädchen Bücher und Zeitschriften präferierten.

Auf die Frage „Wie viele Bücher liest du pro Monat?“ gaben 71% der Mädchen und 69% der Buben an, 1-3 Bücher im Monat zu lesen. 14 % der Mädchen und 31 % der Buben kreuzten an, kein Buch zu lesen. 1 Mädchen liest über drei Bücher im Monat.

5.1.2.3 Einfluss von LesemotivatorInnen

Bei der Frage *„Wer motiviert dich zum Lesen?“* konnte man „Eltern“, „FreundInnen“, „LehrerInnen“ und „niemand“ ankreuzen. Mehrfachnennungen waren möglich. Von den Mädchen wählten 29 % *„Eltern“* und 100 % *„niemand“*, von den Buben 8% *„FreundInnen“*, 8% *„LehrerInnen“*, 44% *„Eltern“*

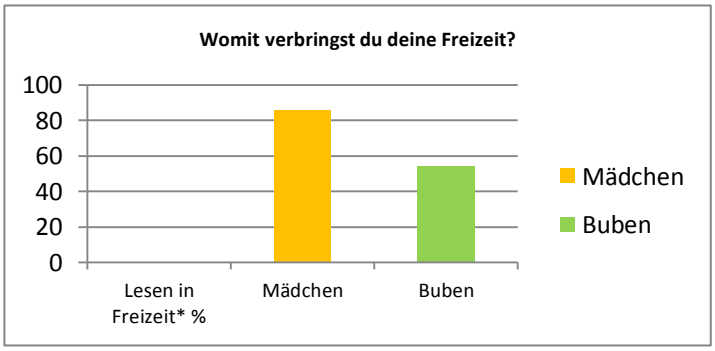
und 62% *„niemand“*. Interessant ist, dass die Angabe der Motivation durch die Eltern bei den Buben hoch ist. Als Lehrerin stelle ich mir natürlich die Frage, warum fast niemand angab, durch die LehrerInnen zum Lesen motiviert zu werden. Eine mögliche Deutung ist, dass schulisches Lesen als Pflicht- angesehen wird, die zu erledigen ist und für die Kinder nichts mit dieser Art von Motivation gemeinsam hat. Betrachtet man das Ergebnis zur Frage „Liest du gerne?“, zeigt sich, dass die Lesefreude in der Klasse hoch ist: 100% der Mädchen und 69% der Buben lesen gerne. Wenn man etwas gerne macht, ist man intrinsisch motiviert, daher braucht man keine Motivation von außen. Zudem ist am KLEX Selbständigkeit, intrinsisches Lernen, ein hoher Wert an sich. Möglicherweise liegt auch darin eine Begründung. Allerdings motivierte mich dieses Ergebnis, einen Fokus im Laufe des weiteren Projektverlaufs auf diejenigen zu legen, die sich nicht als LeserInnen sehen, um mit ihnen ein positiveres lesebezogenes Selbstkonzept zu entwickeln.
Jedenfalls zeigt dieses Ergebnis, wie wichtig der elterliche Einfluss auf das Leseverhalten der Buben und Mädchen ist. Ergebnisse der Leseforschung zeigen, *“dass die Grundlagen für erfolgreiches, lustvolles und lebenslanges Lesen in der Familie gelegt werden…Vorlesen, prä- und paraliterale Kommunikation, Lesevorbilder und kulturelle Ressourcen in der Familie sind starke Einflussfaktoren in der Lesekompetenz“* (Fenkart, 2012, S.205). Der Schule kommen Aufgaben , *„wie Erstlesen und Spracherwerb systematisch und gesteuert zu vermitteln, Lesestrategien und Lesetechniken in einem stufenweisen Prozess zu trainieren und literarische Bildung anzubieten, um nur die allerwichtigsten zu nennen“* (ebda) zu.

5.1.2.4 Außerschulisches Leseverhalten

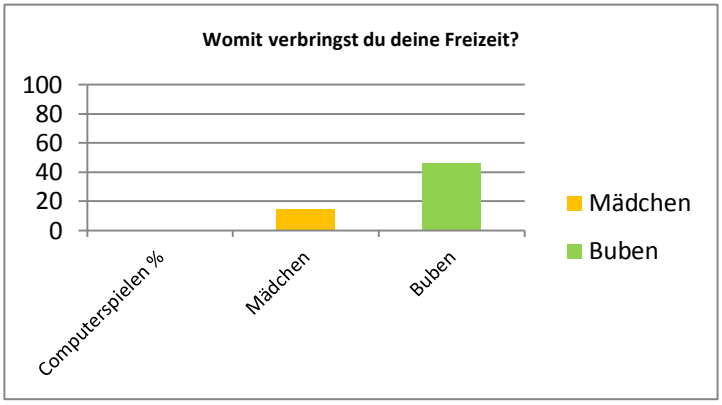
Im Folgenden möchte ich die Ergebnisse der Befragung zum außerschulischen Leseverhalten darstellen. Als Grundlage dafür dienten die Antworten auf die Frage *„Womit verbringst du deine Freizeit?“* des **„Fragebogens zu persönlichen Lesegewohnheiten“** sowie des **„Elternfragebogens“**.

Frage: *Womit verbringst du deine Freizeit?*

Lesen in Freizeit* %	
Mädchen	86
Buben	54



Computerspielen %	
Mädchen	14
Buben	46



Insgesamt lesen 65 % aller Mädchen und Buben in ihrer Freizeit (das Ergebnis dieser Frage bezieht sich auf das analoge Lesen von Büchern, Zeitungen und Zeitschriften), davon ca. ein Drittel mehr Mädchen als Buben. 35% aller Mädchen und Buben verbringen ihre Zeit am Computer. Mehr Zeit verbringen die Mädchen mit Lesen als mit Computerspielen, während die Buben mit beidem fast gleich viel Zeit verbringen. 31 % der Buben gaben an, das Internet in ihrer Freizeit zu nutzen. Die JIM-Studie von 2009, in der der Medienumgang 12-19-Jähriger untersucht wurde, zeigt, dass sich die Mediennutzung von Mädchen und Jungen nur in Nuancen unterscheidet, bis auf die Aspekte Computerspiele und Bücherlesen (vgl. Lauffer & Röllecke, 2011, S. 12). *„Computerspiele beispielsweise, die durch Action und Spannung gekennzeichnet sind, sind Spiegel für die gesellschaftliche Konstruktion von Geschlecht, speziell von Männlichkeit. Computerspiele erlauben es, in der virtuellen Welt Höchstleistungen zu erbringen. Sie bieten ein Terrain für Erfolgserfahrungen und Anerkennung auch für männliche Jugendliche, die dies im sozialen Umfeld verm*issen“ (Luca, 2011, S. 32). Die Anziehungskraft von Computerspielen für männliche Jugendliche wird darin gesehen, dass *„die Suche nach einer eigenen Identität, der Macht der Möglichkeiten und Einflussnahme auf seine Umwelt einem Männerbild entspricht, welches für viele Spieler außerhalb der Spielewelt weitgehend verloren scheint“* (Geisler & Neundorf, 2011, S. 52).
Persönlichkeitsbildung durch einen identitätsorientierten Leseunterricht muss in Zusammenhang mit der kollektiven Identitätsgebung und der individuellen Arbeit an dieser Identität gesehen werden: *„Im schulischen Lesen können soziale Lesesituationen geschaffen werden, die das Überschreiten von engen Selbstkonzepten ermöglichen…Lesesozialisation kann nicht losgelöst von Mediensozialisation gesehen werden“* (Fenkart, 2012, S. 204).

Der **Elternfragebogen**, ausgeteilt am Elternabend am 19.11.2013, war anonym und man musste keine Angabe zum Geschlecht des Kindes machen. Das schränkt die Vergleichbarkeit mit den Ergebnissen oben leider ein. Dennoch wird die Einschätzung der Eltern, ob ihr Kind gut und gern liest, und wie Eltern und LehrerInnen das Kind zum Lesen motivieren können, sichtbar. Zudem zeigt er auf, was die Kinder gerne lesen und ob die Eltern beim Buchkauf die Kategorie Geschlecht einfließen lassen und warum sie das tun.

Auf die Frage *„Was macht ihr Kind in der Freizeit“* gaben 42 % *„liest gern“* und 58% *„spielt gerne Spiele am Computer oder Handy“* an. Comics und Romane (63%) werden am häufigsten von den Kindern daheim gelesen, gefolgt von SMS (37%), Zeitungen (32%), Zeitschriften (26%), Sachbüchern (21%), e-Books (5%) und Websites (5%). Mails finden keine Verwendung.

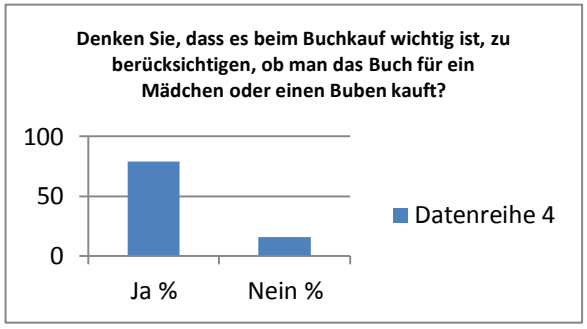
63% der anwesenden Eltern meinten, dass ihr Kind gerne lese, und 79%, dass ihr Kind gut lese. Auf die Frage, warum ihr Kind nicht gerne lese, antworteten die Befragten, dass das Kind meine, das richtige Buch noch nicht gefunden zu haben, es andere Interessen habe, das Kind der Ansicht sei, Lesen sei fad und das Kind schlecht lese. *„Vorbild sein und selber lesen“*, *„in der Familie lesen“*, *„interessante Themen finden“*, *„Bücher kaufen“*, *„kurze Geschichten finden“*, *„keinen Druck ausüben“* und „über *Gelesenes sprechen“* sahen die Eltern als Möglichkeit, um die Freude am und die Motivation fürs Lesen zu fördern.

Die Frage, wie LehrerInnen ihre Kinder zum Lesen motivieren sollten, ist für die Eltern sicherlich schwierig zu beantworten. 42 % gaben keine Antwort, dennoch machten einige Vorschläge. Jeweils 16% der am Elternabend anwesenden Eltern gaben an, dass die LehrerInnen ein *„Buch vorstellen“*, *„eine Lektüre lesen lassen“*, *„Bücher zur Verfügung stellen“*, *„vorlesen“*, *„keine Klassenlektüre (Hauch von Druck)“* geben sollten. Die Bücher, Lektüre sollten "*neu*", "*spannend", "altersspezifisch", "ansprechend", "lustig, keine Problembücher", "cool", "spannende Jugendbücher, die ‚nah‘ dran am echten Leben der Kinder sind“* sein.

Auf die Frage *„Wann schreibt ihr Kind zu Hause?“* gaben 68% SMS, 14% Geschichten, 5% Facebook, 5% Tagebuch und 17% Sonstiges ("*wenn es das Spiel verlangt*", "*Notizen für Alltag*", "*Liedtexte*", "*Briefe*", "*nie*") an. Schreiben und Lesen gehen Hand in Hand, dieses Ergebnis zeigt, dass das SMS-Lesen und Schreiben eine häufige Form der literalen Praxis der Mädchen und Buben in der Klasse ist.

Die Antworten der Eltern auf die Frage *„Denken Sie, dass es beim Buchkauf wichtig ist, zu berücksichtigen, ob man das Buch für ein Mädchen oder einen Buben kauft?“* zeigten, ob Eltern beim Kauf eines Buches die Kategorie „Geschlecht“ mit in Erwägung ziehen.

Denken Sie, dass es beim Buchkauf wichtig ist, zu berücksichtigen, ob man das Buch für ein Mädchen oder einen Buben kauft?	
Ja %	Nein %
79	16



32% der Eltern begründeten ihr *„Ja“* mit *„unterschiedlichen Interessen“*, jeweils 5% mit *„Identifikation stärker mit männlichen/weiblichen Titelhelden“*, *„Umschlag muss in richtigen Farben sein“*, *„unterschiedliche ansprechende Themen“*, *„Mädchen und Buben unterschiedlich sind“*, *„Buch muss cool sein“*, *„Optik und Aufmachung ist für Buben wichtig“*.
Jeweils 5% der Eltern begründeten ihr *„Nein“* damit, dass *„viel Literatur geschlechtsunabhängig ist“*, *„ein Buch immer individuell gewählt werden sollte, insofern das Geschlecht ohnehin impliziert ist“* und dass es *„vom Kind abhängt“*.

5.1.2.5 Schulisches Leseverhalten

„Lesen ist eine fächerübergreifende Verantwortung“ (Fenkart, 2012, S. 244). Kinder brauchen Unterstützung zum Festigen und Ausbau ihrer Lesekompetenz in allen Fächern: *„Sie brauchen fachspezifische Hilfestellungen und Lesestrategien für das Lesen, Verstehen und Bewerten von Sach- und Fachtexten. Sie brauchen aber auch Lesevorbilder und Lesetipps aus allen Fachkulturen“* (ebda). Die Auswertung des **LehrerInnenfragebogens** (KollegInnen der Fächer Englisch, Mathematik, Musik, Textiles Werken, Religion und Vernetzten Unterricht wurden befragt) zeigte, wie wichtig im KLEX das Lesen für das Lernen und die Entwicklung der Kinder ist. In allen Fächern wird Lesekompetenz gefordert, sogar *„in Sport muss man lesen“* (vgl. Interview).
Arbeitsaufträge, (Fach-)Texte, Geschichten, Dialoge, Liedtexte, Tüftelaufgaben, Erarbeitungsmaterial, Grafiken und Skizzen müssen gelesen werden, Informationen aus (Fach-)Büchern und Internet gefiltert, zur Recherche ausgewählt, zusammengefasst und in Referaten ausgearbeitet werden. Die LehrerInnen geben an, dass die Mädchen *Fantasy, Krimi, Dialoge, Geschichten kreativ aufbereitet, Informationen, Tiertexte (manche Mädchen) und Informationen über Menschen (manche Mädchen) und für sie interessante Themen gerne lesen*, aber *Sachtexte, Fakten, physikalische Informationen, lange und Texte ohne Bilder (manche Mädchen) nicht gerne lesen*. Eine Lehrerin gab an, dass Mädchen *„alles“* gerne lesen würden. Buben *lesen* demnach *gerne Fantasy, Krimi, Gruselgeschichte, Geschichten kreativ aufbereitet, Informationen, für sie interessante Themen, Dialoge, Informationen über Geologie und den Weltraum*, aber nicht gerne *Fakten, längere Texte, lange Texte ohne Bilder lesen.*
Bei der Frage, mit welchen Medien die Mädchen bevorzugt arbeiten, wurden analoge Medien genannt (*„Buch, Arbeitsblätter, manche eher Bücher“*), zwei Lehrerinnen sahen in der Mediennutzung

keine Unterschiede und eine Lehrerin gab an, dass *„beide Geschlechter neue Medien nutzen, Mädchen aber lieber als Buben mit Texten arbeiten“*. Die Buben hingegen würden bevorzugt mit digitalen Medien arbeiten (Computer, Handy).
Die Möglichkeit, die Mädchen zum Lesen anzuregen, sehen die Lehrer und Lehrerinnen für Mädchen und Buben in *„guten Aufgabenstellungen, lebensnah, an ihren Interessen orientiert“*, *„unterschiedlichen Aufgabenstellungen: Spiele, Skeletttexte, Bildgeschichten, Infogap-Aufgaben“*, *„kreative Aufträge, die sie dann präsentieren sollen“*, *„Aufgaben mit offener Struktur, Tüftelaufgaben“*, *„auf die Wichtigkeit des aufmerksamen Lesens hinweisen“*. Eine Lehrerin regt zum Lesen an, indem sie die Mädchen zu *„einem Thema, Produkt eine Geschichte“* und die Buben *„einen Song, ein Lied schreiben lässt“*. Eine Lehrerin gab an, dass man die Mädchen mit *„Themen wie Liebe und Freundschaft“* und Buben mit *„Phantasiereisen und Science-Fiction“* aktivieren könne.
Für vier Lehrpersonen war die Lesekompetenz der Mädchen und Buben für die Aufgabenstellungen im eigenen Fach ausreichend, vier Lehrpersonen gaben an, dass diese sehr unterschiedlich sei. Unterschiede zwischen Mädchen und Buben wurden bei dieser Frage keine gesehen.
Da Lesen im KLEX ein bedeutsamer Faktor ist, um die Aufgabenstellungen erfassen zu können, ergab sich aus dieser Befragung ein wichtiger Aspekt, den es in Zukunft zu berücksichtigen gilt: Denjenigen Mädchen und Buben, die angaben, die Arbeitsaufträge nicht immer zu verstehen (90 % der Mädchen und 36 % aller Buben, vgl. **Fragebogen „Medien, die zum Lesen motivieren“**) muss eine individuelle Lesebegleitung zum sinnentnehmenden Lesen angeboten werden (freilich kann auf der anderen Seite auch an der Formulierung der zahlreichen Aufgaben gearbeitet werden). Weiters sei darauf hingewiesen, dass die Wahrnehmung derjenigen Lehrpersonen, die im Hinblick auf die Mediennutzung digitale Medien eher als Burschendomäne sahen, mit der Selbsteinschätzung der Mädchen und Buben nicht übereinstimmt: Mädchen bevorzugen Internet gefolgt von Buch und Moodle, Buben das Buch, gefolgt von Moodle und Internet (vgl. 5.3.1.2).

5.1.3 Erstinformation über ein Buch

Am 14.11.2012 erhielten die Kinder das **Arbeitsblatt „Vergleich beider Buchcover“** (vgl. Anhang, „IMST_Datenmaterial_Phase 1“). Auf die Frage *„Welches Cover spricht dich mehr an?“* entschieden sich 88% aller Mädchen und Buben für „God Game“ und 12 % für „Im Schatten des Zitronenbaums“. 78 % der Mädchen und 78 % der Buben wählten „God Game“, „Zitronenbaum“ 22 % der Mädchen und 6% der Buben.
Die vermutete Spannung (33 % Mädchen und 19 % Buben) und das vermutete Genre (22 % Mädchen und 13 % Buben) waren wichtige Kriterien, warum ein Buch die Mädchen und Buben – ohne dass sie den Inhalt bereits kannten - ansprach. Dann folgten der Titel und das Gefühl, das das Buch auslöste.
Die Mädchen verwendeten für die Begründung ihrer Buchwahl Adjektive wie *„spannend“*, *„klingt netter, ist romantisch und spannend (als Gegensatz zu cool)“*, *„phantasievoll“*, *„gruselig“*, *„cool“* (6x genannt), die Buben *„spannend“* (5x), *„lustiger“*, *„besser“* (2x), *„kürzer“*, *„interessanter“* (2x).
Die Mädchen nannten *„Fantasiebuch“*, *„gruseliges Buch (im Gegensatz zum „Wissensbuch“)* und *„Liebesgeschichte“* als vermutetes Genre. Von den Buben wurden die Genres *„Science Fiction“* (im Gegensatz zum *„Sachbuch über Zitronen“*) und *„Cyberkrimi“* erwähnt.
Interessant waren auch die Antworten der Buben und Mädchen auf die Aufforderung *„Schreibe in zwei Sätzen, was der Inhalt des Buches sein könnte“:*

Die Mädchen vermuteten Inhalte, die sich auf den **Titel** (*„Spiel und Mord“*, *„Spiel um Leben und Tod“*, *„Spiel von Gott gesteuert“*, *„Gott“*) oder auf ein **männliches Wesen** (*„Hand eines Basketballspielers“* und *„Superheld auf geheimer Mission“*) bezogen und nahmen an, dass es sich bei dem Buch um eine „**Liebesgeschichte**“ handle und wählten es, in der Annahme, es gehe um „**Freundschaft und Computer**“.
Im Gegensatz dazu lassen sich einige Vermutungen der Burschen zum Inhalt unter folgende Kategorien zusammenfassen: Bezug zum **Titel** (*„Gott“* 4x), **„Technik“** (*„Mann wird zum Roboter“*, *„elektroni-*

sche Hand, in der Zukunft ein Versuch“, „*cooles Computerspiel*“ (2x), „*alles technisch*“, „*über Computer*“) und **sportlicher Wettkampf** („*olympische Himmelsspiele*“).
Nach einer kurzen Erklärung, mit welchem Hintergrund ich die Bücher ausgewählt hatte, sollten die Mädchen und Buben die Antwort auf die Frage „*Hat sich etwas an deiner Buchwahl verändert, jetzt wo du mehr von dem Inhalt erfahren hast? Wenn ja, warum?“* notieren.
Als ein Mädchen – nach der Kurzvorstellung des Buchinhalts - hörte, dass „God Game“ von einem Computerspiel handle, entschied es sich für „Zitronenbaum“. Alle anderen blieben bei ihrer Wahl, fühlten sich sogar noch bestärkt: Drei Buben gaben an, dass „Zitronenbaum“ dadurch „*noch unbeliebter*“, „*noch langweiliger*“, „*noch schlimmer, als ich dachte*“ wurde. „God Game“ wurde bei einem Buben „*noch interessanter*“ und auch bei einem Mädchen, weil es „*um Freundschaft und Computer geht*“, was es als „*realistisch*“ bezeichnete.

Die Fachvorträge und Coaching-Gespräche bei den IMST-Workshops, der kollegiale Austausch mit meiner Kollegin Katharina Dick und das Online-Coaching mit Marlies Breuss zeigten, dass es nötig war, das Projekt auf das Lesen zu fokussieren. Daher änderte sich auch der Projekttitel von „*Erkennen der eigenen Ressourcen in der Klassengemeinschaft mit Hilfe des Lese- und Schreibprojekts „God Game und Zitronenbaum“* zu „*Lesen sichtbar machen durch die aktive Beteiligung der Mädchen und Buben der 6. Schulstufe im Leseprojekt „God Game“ und „Zitronenbaum“.*

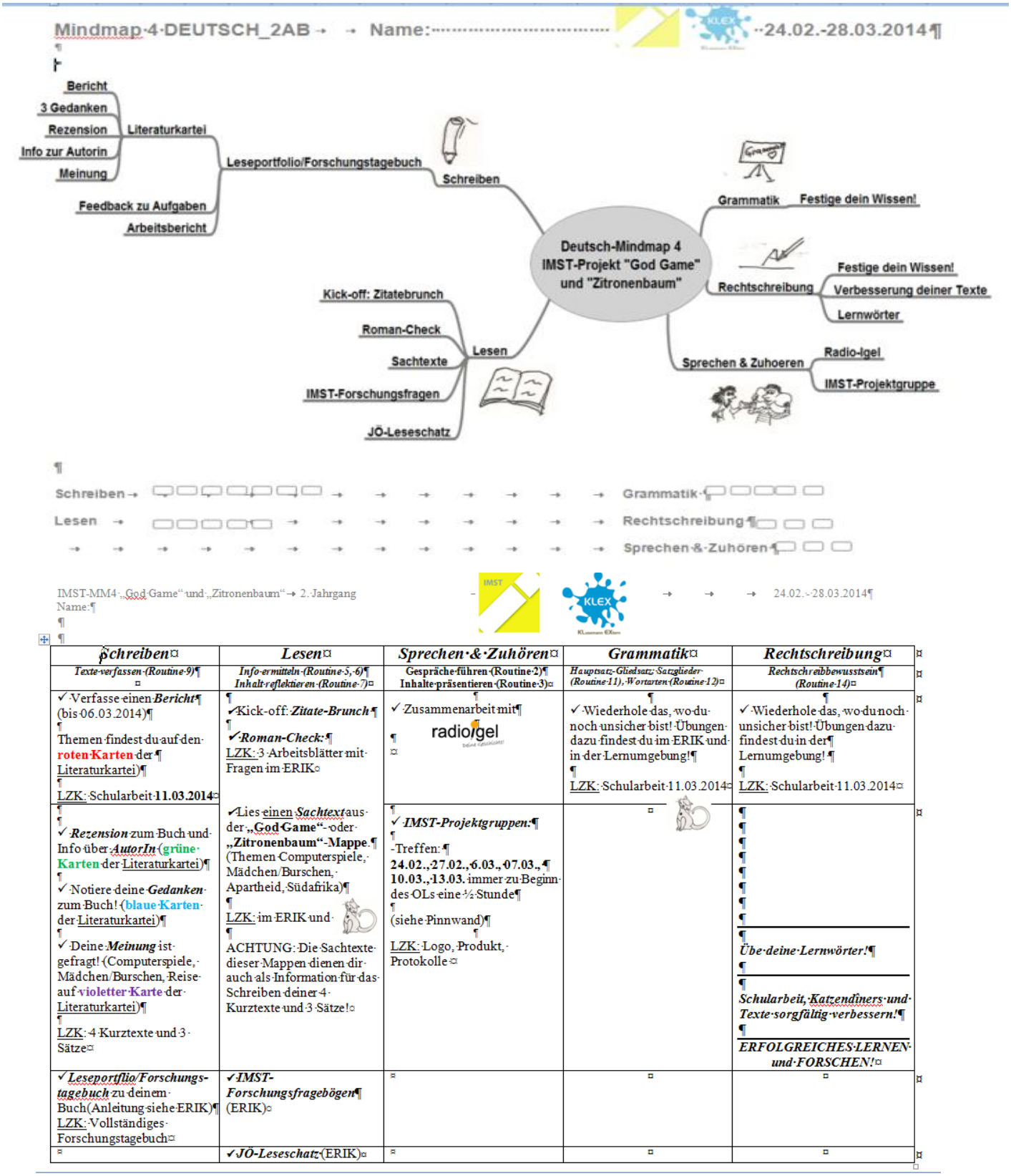
Durch das Konzept der „*Multiple Literacies*“, das sich „*auf die Situiertheit des Lesens und Schreibens bezieht, auf Lesen und Schreiben als Teil der Identitätsarbeit, auf Multimodalitäten von Texten, die Multimedialität von Lesestoffen und ihre Genrevielfalt sowie die Mannigfaltigkeit dessen, was den Alltag von Mädchen und Buben heute ausmacht und wie sie Schriftlichkeit in ihren Alltag integrieren*“ (Praxismappe Lesen, 2009, S. 366), hat mein persönliches „inneres Leseverständnis“ eine Sprache bekommen. Demnach wurde in der Vorbereitungsphase des Projekts versucht, die Tiefenschichten des Leseverhaltens der Mädchen und Buben in der Klasse („*Coveranalyse*“, „*Literaturfrühstück*“ und „*Fragebogen zu deinem persönlichen Lesegewohnheiten*“ zu erforschen.

Die Ergebnisse in Bezug auf den Zeitaufwand für und die Freude am Lesen, das analoge Leseverhalten und die Modi der Kommunikation sowie die Genrevorlieben der Mädchen und Buben in der Klasse entsprechen tendenziell den Ergebnissen der Forschung (vgl. ebda, S. 366f.).

5.2 Durchführungsphase „Endlich geht‘s IMST-Projekt richtig los!“[8]

Die Deutsch-Mindmap 4 in der Durchführungsphase (24.02.-28.03.2014) wurde als IMST-Mindmap konzipiert. In der Lernumgebung wurde ein Regal gestaltet, in dem die Materialien aus der D-Mindmap den Mädchen und Buben beider Klassen zur Verfügung standen. Dazu zählten neben der Literaturkartei und der Sachtextemappe für beide Bücher zusätzliche Sachbücher zu Südafrika, Nelson Mandela und zur Apartheid sowie Broschüren zu Cybermobbing, Computerspielen und Medien. Die Arbeitsblätter fanden sich im „ERIK“, unserem kleinen Schrank in der Klasse. In den anderen Unterrichtsfächern wurden in diesem Zeitraum unterschiedliche Aufgabenstellungen, thematisch an die Themen der Bücher angepasst, angeboten.

[8] O-Ton eines Schülers.



Seite 1 und 2 der IMST-Deutsch-Mindmap

In Deutsch sollten folgenden Kompetenzen im Rahmen der Mindmap gefestigt werden:

Kompetenzbereich „Lesen“	
Kompetenzfeld „Ein allgemeines Verständnis des Textes entwickeln“ (=Routine 4 im KLEX-Leistungsblatt)	
Kompetenz 14: *SchülerInnen können das Hauptthema eines Textes/Textabschnittes erkennen*	Anhand von Multiple-Choice-Fragen im „Roman-Check“ sollen die SchülerInnen das Hauptthema einzelner Romanabschnitte erkennen.
Kompetenzfeld „Explizite Informationen ermitteln“ (=Routine 5 im KLEX-Leistungsblatt)	
Kompetenz 19: *SchülerInnen können zentrale und detaillierte Informationen in unterschiedlichsten Texten und Textabschnitten finden*	Anhand von Multiple-Choice-Fragen im „RomanCheck“ sollen die SchülerInnen das Hauptthema einzelner Romanabschnitte erkennen.
Kompetenz 20: *SchülerInnen können Informationen aus Grafiken, Tabellen, Schaubildern und Bild-Text-Kombinationen ermitteln*	Im „Katzendîner“, der wöchentlichen Routineüberprüfung, sollen die SchülerInnen ein Diagramm interpretieren.
Kompetenzfeld „Den Inhalt eines Textes reflektieren“ (=Routine 7 im KLEX-Leistungsblatt)	
Kompetenz 26: *SchülerInnen können Intentionen und vermutliche Wirkung von Texten und Medienangeboten reflektieren*	Die SchülerInnen sollen ergänzende Sachtexte zu beiden Büchern lesen, W-Fragen an den gelesenen Sachtext stellen und die Fragen selbst beantworten. Die Wirkung, die der Text auf die SchülerInnen hat, wird grafisch, in Form eines Logos dargestellt. Das beste Gruppen-Logo wird in der Klasse gewählt und mit einem Büchergutschein für alle Gruppenmitglieder prämiert.
Kompetenz 27: *SchülerInnen können Eigenschaften, Verhaltensweisen und Handlungsmotive von Figuren in altersgemäßen literarischen Texten reflektieren*	Während des Zitate-Brunchs im WAK (=Wochenanfangskreis) werden anhand der erinnerten und als Textausschnitte vorhandenen Zitate, Eigenschaften, Verhaltensweisen und Handlungsmotive der Hauptfiguren reflektiert. Können Tshidiso und Mads als Vorbilder gesehen werden? Warum? Warum nicht?
Kompetenzbereich „Schreiben“	
Kompetenzfeld „Texte planen“ (= Routine 8 im KLEX-Leistungsblatt)	
Kompetenz 28: *SchülerInnen können Methoden der Stoffsammlung (z.B. MindMap) anwenden*	Bevor der Bericht geschrieben wird, soll mit den W-Fragen eine MindMap erstellt werden.
Kompetenz 29/30: *SchülerInnen können die Textstruktur und ihren sprachlichen Ausdruck in Hinblick auf Textsorte und Schreibhaltung festlegen und anpassen.*	Es gibt eine Checkliste für die Textsorte Bericht, die das Schreiben erleichtern soll und anhand derer die SchülerInnen die Besonderheiten der Textsorte erkennen.
Kompetenz 31: *SchülerInnen berücksichtigen Textadressaten und Schreibsituation.*	Berichte werden aus der Perspektive des/der AugenzeugIn bzw. des/der JournalistIn bzw. für eine Klassenzeitung, eine Homepage, eine Zeitung oder einen Polizeibericht verfasst

Kompetenzfeld „Texte verfassen“ (=Routine 9 im KLEX-Leistungsblatt)	
Kompetenz 33: *SchülerInnen können Sachverhalte und Inhalte nachvollziehbar, logisch richtig und zusammenhängend formulieren*	Bericht, Computerspiel-Beschreibung und Beschreibung des Endprodukts verfassen
Kompetenz 34: *SchülerInnen können altersgemäße und für ein Thema relevante Argumente und Gegenargumente formulieren und sie sprachlich verknüpfen bzw. gegenüberstellen*	Rezension, Gedanken zum Buch, Deine Meinung ist gefragt
Kompetenzfeld „Texte überarbeiten“ (=Routine 10 im KLEX-Leistungsblatt)	
Kompetenz 38-40: *SchülerInnen können eigene Texte nach vorgegebenen Kriterien inhaltlich, sprachlich und orthografisch und im Hinblick auf die Erfordernisse der Textsorte optimieren.*	Anhand der Checkliste für die Textsorte Bericht überarbeiten die SchülerInnen ihre Texte und verbessern sie („Schularbeitenverbesserung“)
Kompetenzbereich „Zuhören/Sprechen“	
Kompetenzfeld „Gespräche führen“ (= Routine 2 im KLEX-Leistungsblatt)	
Kompetenz 6: *SchülerInnen können grundlegende Gesprächsregeln einhalten* **Kompetenz 7:** *SchülerInnen können in Gesprächen auf Äußerungen inhaltlich und partnergerecht eingehen.*	Die SchülerInnen hatten drei Stunden (2x pro Woche eine halbe Stunde) Zeit, um in gemischtgeschlechtlichen Projektgruppen ein Logo zu erstellen und eine Produktidee zu entwickeln, die in der Projektabschlusswoche umgesetzt werden sollte.
Kompetenz 8: *SchülerInnen können in standardisierten Kommunikationssituationen zielorientiert sprechen*	Die SchülerInnen gestalten im Rahmen von Radioigel Radiobeiträge und Interviews.
Kompetenzfeld „Gespräche führen“ (= Routine 3 im KLEX-Leistungsblatt)	
Kompetenz 12: *SchülerInnen können in freier Rede und gestützt auf Notizen Ergebnisse und Inhalte sach- und adressatengerecht vortragen*	Die SchülerInnen stellen in einer Finissage am Ende des Projekts ihre Produkte den Eltern und den KlassenkollegInnen vor.
Kompetenz 13: *SchülerInnen können Medien zur Unterstützung für mündliche Präsentationen nutzen*	
Kompetenzbereich „Sprachbewusstsein“	
Kompetenzfeld „Text- und Satzstrukturen kennen und anwenden“	
Kompetenz 42: *SchülerInnen erkennen und variieren Satzbau und Satzbauelemente: Hauptsatz, Gliedsatz, Satzglied, Satzgliedteil*	Die SchülerInnen haben die Möglichkeit, bereits Gelerntes (Hauptsatz, Gliedsatz und Satzglieder) zu wiederholen, indem spezielle Übungen zur Verfügung gestellt werden. Weiters wird diese Kompetenz sowohl in Katzendiners als auch in der Schularbeit abgefragt.
Kompetenzfeld „Wortarten und Wortstrukturen kennen und anwenden“	
Kompetenz 45: *SchülerInnen können Wortarten und ihre wesentlichen Funktionen erkennen und benennen*	Die SchülerInnen haben die Möglichkeit, bereits Gelerntes (Wortarten) zu wiederholen, indem spezielle Übungen zur Verfügung gestellt werden. Weiters wird diese Kompetenz in der Schularbeit abgefragt.

In den anderen Fächern konnten die Mädchen und Buben folgende Aufgabenstellungen, die (teilweise) auf Lesekompetenz basierten, bearbeiten:

Fach: Englisch	
Die Aufgabenstellungen wurden von **Katharina Oberhofer** erstellt, durchgeführt wurden die Workshops und der Unterricht von **Ilse Hirschbeck** und **Katharina Oberhofer**.	
Lernziel/Bildungsstandards	Schreiben: Personenbeschreibung in Stichworten, Gedankensammlung zu Gelesenem; Formulierung von Fragen; Begründung einer Meinung in Kurzform
Aufgabenstellung	Personenmindmap zum Buch erstellen mit Beziehung zum Hauptcharakter des Buches, Information zum Autor/zur Autorin, Fragen an den Autor/an die Autorin formulieren. (Der Autor von „God Game“, Jessen Søren, wurde ja tatsächlich von Radioigel-Reporter interviewt. http://radioigel.at/soren-jessen-on-god-game/)
Lernziel/Bildungsstandards	Schreiben:Verfassen einer Personenbeschreibung; Vokabular zu Leben, Aussehen, Charakter, Vorlieben einer Person.
Aufgabenstellung	Schreibauftrag mit konkreten Fragestellungen und Hinweisen zum Verfassen einer englischen Personenbeschreibung
Lernziel/Bildungsstandards	-Gebrauch der Modalverben to be allowed to/must - Hören: vom Verstehen einzelner Wörter eines Liedes hin zum Globalverständnis der Textaussage - Sprechen: die eigene Meinung über ein Lied äußern und begründen, einfache Diskussion/Austausch über die Aussage eines Liedes - Lesen: Leseverständnis eines schwierigen Textes im Format Wörter richtig einsetzen - Schreiben: Beantwortung von Fragen zum Lied
Aufgabenstellung	Die SchülerInnen hören ein Lied, schreiben sich alle Wörter auf, die sie verstehen. Gemeinsam werden die Wörter, die verstanden wurden auf der Tafel festgehalten. Gemeinsam wird mit den SchülerInnen erarbeitet, was der Liedtext aussagen will, indem die verstandenen Wörter/Phrasen miteinander in der Verbindung gebracht werden. Gemeinsam werden auch die Fragen zum Lied beantwortet und mündlich durchbesprochen. Der Text über Apartheid wird gemeinsam laut gelesen und die Lehrerin erklärt den SchülerInnen, was Apartheid grundsätzlich bedeutet. Danach arbeiten die SchülerInnen an den Gesetzen, den "allowed to"-Formulierungen, die es während der Zeit der Apartheid in Südafrika gegeben hat. Zum Abschluss arbeitet jeder Schüler/jede Schülerin an der Leseaufgabe, gemeinsam wird reflektiert, welche Lesestrategien bei dieser Aufgabe angewendet wurden und welche sinnvoll sind.
Fach: Mathematik	
Die Aufgabenstellung wurde von **Michael Dietz** erstellt, **Hubert Egger** begleitete die Abschlusswoche.	
Lernziel/Bildungsstandards	LZ 16 Statistik 2, tabellarische Darstellung statistischer Daten
Aufgabenstellung	Diagramme über Computerverhalten lesen und vergleichen, Differenzen berechnen, eigene Umfrage durchführen

Fach: DINF (Deutsch und Informatik)	
Die Aufgabenstellung wurde von **Katharina Oberhofer** erstellt und im DINF-Unterricht eingesetzt.	
Lernziel/Bildungsstandards	Recherchieren und Dokumentieren im Internet (Moodle) und Textverarbeitung anwenden können
Aufgabenstellung	Glossar mit Fachbegriffen aus den beiden Romanen in Word erstellen und auf Moodle hochladen
Fach: Vernetzter Unterricht	
Die Aufgabenstellung wurde von **Eva Faber** erstellt, den Unterricht gestalteten **Ulrike DelCueto** und **Eva Faber**.	
Lernziel/Bildungsstandards	Diskriminierung in gesellschaftlichen Zusammenhängen erkennen
Aufgabenstellung	Diskriminierung vom Mittelalter bis heute; in einem Vortrag der Anti-Diskriminierungsstelle Steiermark (Mag. Michael Kern) werden Mechanismen der Diskriminierung, die heute noch wirken, sichtbar (Folder wurden zur Verfügung gestellt).
Fach: Musikerziehung	
Die Aufgaben wurden von **Andrea Kubanek** erstellt und im Unterricht eingesetzt.	
Lernziel/Bildungsstandards	„God Game“: Reflexion eigener Musikvorlieben, Beschreibung und Wirkung von verschiedenen Musikstilen „Im Schatten des Zitronenbaums“: Hören und Beschreiben von Musik aus einem anderen Kulturkreis, Musik als Ausdruck von Identität und Zugehörigkeit, Einblick in das Leben einer Musikerin (Miriam Makeba), Erarbeiten eines Gruppentanzes (Kombination von vorgegebenen und freien Bewegungen)
Aufgabenstellung	Ausgehend von einem Zitat in „God Game“ über die eigene Musikverwendung nachdenken, Musikrichtungen „Hardstyle“, „Reggae“ und „Rock’n‘Roll“ vergleichen, Wirkung von Livemusik reflektieren. Ausgehend von einem Zitat im „Schatten des Zitronenbaums“ über das Leben und die Musik von Miriam Makeba recherchieren
Fach: Textiles Werken	
Die Aufgabenstellung wurde von **Theresa Oberleitner** erstellt und nur in der 2B angeboten.	
Lernziel/Bildungsstandards	- Mensch und Gesellschaft: Komplexität wirtschaftlicher Zusammenhänge; Beschäftigung mit neuen Technologien; Aufgeschlossenheit für historische und gegenwärtige Kulturen - Natur und Technik: Berücksichtigung von technischen, ölonomischen und ökologischen Voraussetzungen; Auswahl der Materialien, Recycling - Kreativität und Gestaltung: Sicherheit bei ästhetischen Entscheidungen, Wahl unkonventioneller Formen, Farben, Materialien und Techniken; Einzigartigkeit des eigenen Produkts
Aufgabenstellung	Nach dem Vorbild des südafrikanischen Künstlers Mbongeni Buthelezi Gemälde aus Plastikabfällen herstellen
Fach: Bildnerische Erziehung	
Die Aufgabenstellung wurde von **Irene Abraham** erstellt und von **Irene Abraham** und **Ilse Hirschbeck** im Unterricht angeboten.	

Lernziel/Bildungsstandards	Verbinden sprachlicher und bildhafter Kommunikationsmittel: Visuelle Medien (Grafik Design)
Aufgabenstellung	Ein Logo für das gelesene Buch entwickeln
Fach: Bildnerische Erziehung	
Die Aufgabe wurde von **Ilse Hirschbeck** erstellt (es gibt dazu kein schriftliches Aufgabenblatt und ist damit keine lesebezogene Aufgabenstellung) und nur in der 2A angeboten.	
Lernziel/Bildungsstandards	Bildproduktion
Aufgabenstellung	Durch genauere Betrachtung des Motherboards sollen die Schüler aus dem Wirr-Warr des ersten Augenblicks die Regelmäßigkeit auf den Schaltfächen erkennen. Die Bilder aus dem Internet zum menschlichen Gehirn sollen unser „biologisches Motherboard“ in Verbindung mit Technik bringen.
Fach: Religion	
Die Materialien wurden von **Martina Rupp** erstellt und im Unterricht von **Michael Harb** und **Martina Rupp** eingesetzt.	
Lernziel/Bildungsstandards	-Gottesvorstellung: sich mit den eigenen Vorstellungen von Gott auseinandersetzen können -Vorurteile/Rassismus erkennen und einordnen können
Aufgabenstellung	-anhand eines Comics sollen Überlegungen zum eigenen Gottesbild angestellt werden -anhand eines Comics verschiedene Formen von Rassismus kennenlernen; über Formen von Rassismus im eigenen Leben reflektieren
Fach: IKL	
Die Materialien über Rassismus wurden von **Martina Rupp** (siehe Religion) erstellt; zu Medien und zur Darstellung von Mädchen und Jungen/Frauen und Männer in Computerspielen recherchierte **Karin Pilgram**, im Unterricht wurde das Material von **Ilse Hirschbeck** und **Karin Pilgram** eingesetzt.	
Lernziel/Bildungsstandards	-Vorurteile/Rassismus erkennen und einordnen können -Gewalt und Geschlechterstereotype in Computerspielen, Reflexion der eigenen Mediennutzung
Aufgabenstellung	-anhand eines Comics verschiedene Formen von Rassismus kennenlernen; über Formen von Rassismus im eigenen Leben reflektieren -Arbeitsaufträge zu „Darstellung von Mädchen und Jungen/Frauen und Männer in Computerspielen“, „Warum und wie nutze ich Medien?“, „Gewalt in den Medien“, „Sexismus und nichtsexistische Erziehung“

5.2.1 Motiviert die Klassenlektüre zum Lesen?

Da wir davon ausgehen, dass es *„das Buch, das allen Kindern gleichermaßen gefällt, schwerlich gibt“* (Metzger, 2004, S. 152), wurden zwei thematisch sehr unterschiedliche Bücher zur Auswahl gestellt. In „God Game“ ist ein Junge und „Im Schatten des Zitronenbaums“ ein Mädchen die Hauptfigur. Im Folgenden soll der Frage nachgegangen werden, ob die beiden Bücher zum Lesen motivieren.

5.2.1.1 Gründe

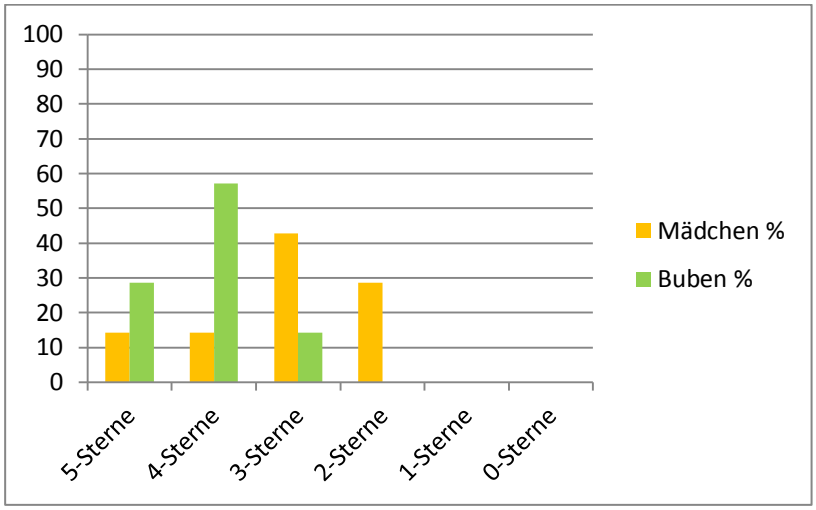
Der **Fragebogen „Warum motiviert die Klassenlektüre zum Lesen“** (vgl. Anhang, Datenreihe 6_ Klassenlektüre_Motivation) soll darüber Auskunft geben, ob das Buch mit dem Beginn der IMST-

Mindmap (in Mindmap 3 vom 07.01.-31.01.2014 hatten die Kinder den Auftrag, das gewählte Buch bis zu Beginn der IMST-MM zu lesen) fertig gelesen wurde. Es wurde erhoben, wer wie motivieren könne, was am Buch gefallen bzw. nicht gefallen habe, ob es ein Buch für Buben oder Mädchen sei und ob man selbst Computer spiele und sich selbst als guten Leser bzw. gute Leserin einschätze.

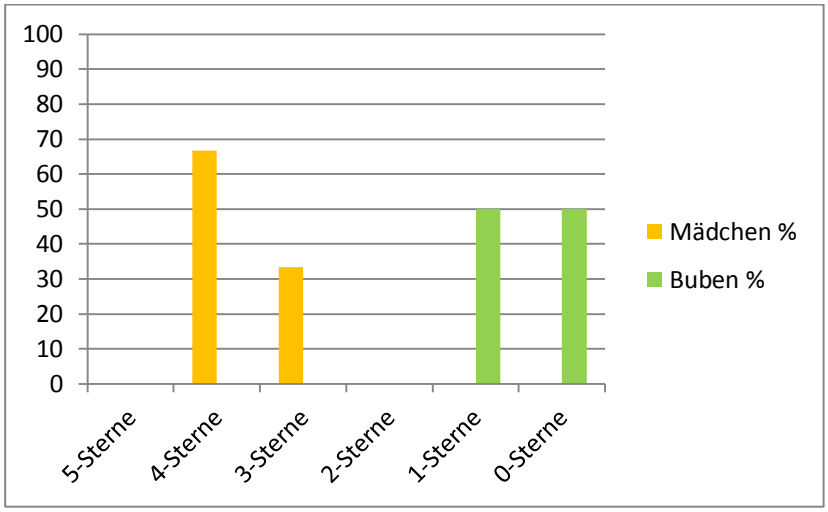
Zu Beginn der IMST-Mindmap hatten 73 % „*God Game*“ (davon 86 % Mädchen und 81 % Buben) und 40 % „*Im Schatten des Zitronenbaums*“ (davon 67 % Mädchen und kein Bub) gelesen.

Auf die Frage, was die Lehrerin tun könne, um zum Lesen zu motivieren, antwortete ein Schüler, dass es besser wäre, wenn er nur Teile lesen müsse. Ein Mädchen gab an, dass sie einfach mehr Zeit brauche. Für ein Mädchen könnten die Eltern durch den Kauf von Büchern zum Lesen motivieren. Am ehesten lassen sich Mädchen von Oma und Opa, die Burschen von Oma und Opa, vom Schulfreund/von der Schulfreundin oder vom Vater zum Lesen motivieren.

Die folgende Grafik zeigt, wie viele Sterne die Buben und Mädchen dem gelesenen Buch gaben: Das Ergebnis für „*God Game*“ macht deutlich, dass das Buch bei den Buben besser ankam als bei den Mädchen:



Das Ergebnis von „Im Schatten des Zitronenbaums“ sprach ebenso für sich:



42% der Mädchen und 79 % der Buben, die „*God Game*“ gelesen hatten, gaben an, dass die Handlung von „*God Game*“ spannend sei. Gefallen hat einem Mädchen an „*God Game*“ auch, dass das

Buch für Mädchen und Buben sei. 14 % der Mädchen und 43 % der Buben, die das Buch gelesen hatten, interessierte das Thema. Bei *„Im Schatten des Zitronenbaums“* wurden diese Punkte von keinem Buben angekreuzt. Ein Mädchen war am Thema interessiert und ein Mädchen fand es motivierend, wenn die Hauptfigur ein Mädchen ist. Ein Bub fand es motivierend, dass das Buch weniger Seiten hat. Als sich jedoch in der Klasse herumsprach, dass *„Im Schatten des Zitronenbaums“* ein „reines“ Mädchenbuch sein müsse, weil keine einzige handelnde männliche Figur vorkomme, fanden die beiden Buben das Buch langweilig und wechselten zu *„God Game“*. Anfangs wurde *„Im Schatten des Zitronenbaums“* allerdings von allen, die sich dafür entschieden hatten, als ein Buch für Mädchen und Buben eingeschätzt.

Wie ein Mädchen in ihrer Rezension beschrieb, ist *„Im Schatten des Zitronenbaums“* ein Buch, das *„eine kurze Spannung hat und danach normal weitergeht“.* Somit ist dieses Buch für heutige Rezeptionsgewohnheiten ungewöhnlich. *„Rezeptionsgewohnheiten werden heute bereits bei Klein- und Vorschulkindern durch Hörspiele und TV-Cartoonserien geprägt, Medien, die durch eine Auseinanderreihung von Spannungshöhepunkten Aktion und Abwechslung generieren und besonders stark von Jungen konsumiert werden. Von der Buchlektüre werden ähnliche Gratifikationen erwartet“* (Schilcher & Hallitzky, 2004, S. 116).

„God Game“ gefiel zwei Mädchen nicht, weil sie das Thema nicht interessiere und einem Mädchen, weil die Schrift zu klein sei. Drei Buben fanden, dass das Buch zu viele Seiten habe und ein Bub, dass die Schrift zu klein und ein Bub, dass die Schrift zu groß sei. Jeweils einem Buben gefiel nicht, dass das Buch *unlogisch*, das Ende *doof* und dass es *teilweise langweilig* sei.

Alle Mädchen und 71 % der Buben, die *„God Game“* lasen, gaben an, dass dieses Buch für beide Geschlechter interessant sei. Nur zwei Buben fanden, dass das Buch nur für Buben sei, weil *„Buben mehr Computer spiel*en“ und ein Junge als Hauptfigur vorkomme. Drei Kinder gaben an, sich über bestimmte Themen erstmals Gedanken gemacht zu haben, nämlich darüber, *„dass sich der Vater ermordet hat“*, *„wie es damals [zur Zeit der Apartheid] für die Menschen war“* und *„wie die Zeit so war (so rassistisch)“*.

Darüber wollten zwei Buben mehr wissen: *„Wo das Spiel hingelangt ist“* und *„welche Drogen Karloffs Mutter nimmt“*.

Auf die Frage, ob sie selbst gerne Computer spielten, antworteten 75 % der Buben mit *„Ja“* und zählen Spiele wie: *Siedler, Planetside, World of tanks, World of planes, Minecraft (3x), Test drive unlimited 2, Sportspiele*. 80 % der Mädchen beantworteten diese Frage mit *„Nein“*, als Spiel gaben sie Tierspiele an. 75 % der Buben und 80 % der Mädchen gaben an, gut lesen zu können.

5.2.1.2 „Warum empfehle ich das Buch einer Freundin/einem Freund?“

Ein Arbeitsauftrag der Literaturkartei zu den Büchern war: *„Schreibe auf, was dir gut (oder nicht so gut) gefallen hat und warum du das Buch deinem Freund/deiner Freundin (nicht) empfehlen kannst. Halte dich an die Merkmale der Textsorte „Rezension“. Als Anregung kannst du auch die Rezensionen zu den Büchern lesen („God Game“- bzw. „Zitronenbaum“-Mappe). (80-100 Wörter)*
In der Folge wurden einige Aspekte aus den Texten zusammengefasst. In der Reflexion der Mädchen und Buben spiegelte sich die Vergabe der Sterne an die Bücher (siehe voriges Kapitel) wider: *„God Game“* wird von den Buben positiver rezensiert als von den Mädchen. *„Im Schatten des Zitronenbaums“* wurde von den drei Mädchen, die den Roman gelesen hatten, positiv besprochen und nur von zwei weiterempfohlen.

„God Game“-Empfehlung der Buben:
Ich finde das Buch lustig. Mir hat gefallen, dass es eine gute Wendung gibt. Nicht so gut fand ich, dass wir schon so ein ähnliches Buch gelesen haben. Ich würde es, weil es lustig ist, weiteremfehlen.

/ Ich finde das Buch „God Game“ nicht so gut, weil ich lieber lustige Bücher mag. Es war später schon auch spannend, der Teil hat mir auch gefallen, aber das war erst auf Seite 200 (von ungefähr 238 Seiten). Für Kinder, die gerne eine Mischung aus Alltags- und Science-Fictionroman lesen, kann ich das Buch weiterempfehlen. Allerdings ist es weniger für Mädchen, da es sehr wenig um Liebe geht. Ich würde dem Buch drei Sterne geben. / Das Buch „God Game“ hat mir gut gefallen, weil von Anfang an Spannung ist. Es hat auch eine gute Einleitung. Nicht so gut gefallen hat mir der Schluss, weil er sehr offen ist. / Mir hat das Buch gefallen, weil es sehr spannend ist und es Spaß gemacht hat, es zu lesen. Ich würde das Buch 12- bis 16-Jährigen empfehlen. / Ich finde den Roman gut, weil es viele Wendungen gibt und er deshalb sehr spannend ist. Deshalb würde ich ihn weiterempfehlen. / Mir hat das Buch gefallen, weil es cool war. Es ist für 12 Jahre geeignet. Was mir nicht gefallen hat, war, dass man so viel lesen musste. / Mir hat das Buch gefallen, weil es mal ein neues Thema war und lustig und spannend ist. Ich würde das Buch ab 13 empfehlen. / Mit „Alles“ fühlt sich Mads wie Gott, weil er die Wirklichkeit der Menschen steuern kann. Aber er macht viele Fehler. Ich finde den Roman gut und gebe ihm vier von fünf Sternen. / Ich finde, dass das Buch „God Game“ sehr gut gelungen ist. Es hat alles, was ein gutes Buch braucht: Spannung, eine gute Handlung, einen Bösewicht und natürlich eine Lovestory. Trotzdem gibt es einige Punkte, die mir nicht so gut gefallen haben, wie zum Beispiel die Sache mit den Zwischenspeicherungen. Ich sehe durchaus den Sinn dahinter, aber es verleiht dem Ganzen eine gewisse Gleichgütigkeit, da man eh alles zurückspulen könnte. Dadurch steckt es etwas an Spannung ein. Trotzdem noch sehr gut und ich würde es sicher weiterempfehlen.

„God Game“-Empfehlung der Mädchen:
Mir war das Buch ein bisschen zu brutal. / Mir haben an dem Buch alle Stellen gefallen, wo Mads etwas mit „Alles“ gemacht hat. Das Ende fand ich nicht so toll. Ich würde es weiterempfehlen, weil es spannend war. / Zuerst ist das Buch langweilig, bis zum dem Zeitpunkt, wo Mads das Spiel zum ersten Mal spielt. Danach dachte ich, würde es spannend werden, doch falsch gedacht. Erst nach vielen Sätzen wurde es spannend. Darum würde ich das Buch nicht weiterempfehlen. / Ich würde das Buch nicht empfehlen./ Mir hat das Buch nicht so gut gefallen, weil ich eher Fantasy mag. Ich würde das Buch nicht weiterempfehlen, weil alle meine Freunde auch Fantasy-Bücher lesen.

„Im Schatten des Zitronenbaums“-Empfehlung der Mädchen:
Mir hat das Buch „Im Schatten des Zitronenbaums“ gut gefallen, weil ich es von der Autorin Kagiso Lesego Molope, die selbst auch in Südafrika geboren und groß geworden ist, sehr schön finde, eine Geschichte zu schreiben, die davon handelt, wie die schwarzen Menschen mit Hilfe Nelson Mandelas gleichberechtigt wurden. Ich finde es toll, dass Molope genau darüber schreibt, was in ihrem Heimatland passiert ist. Ich würde dieses Buch für 9-Jährige empfehlen, weil es ziemlich traurig, schön und gefühlvoll ist. / Ich fand das Buch ganz okay, es war jetzt nicht so mein Geschmack, aber es war sehr informativ. Ich lese lieber Fantasy und „Im Schatten des Zitronenbaums“ ist nicht Fantasy. Ich würde es nicht nochmals lesen, einmal war okay. Weiterempfehlen würde ich das Buch nur Leuten, die solche Art von Buch lesen. Meinen Freunden aber eher nicht, da die auch alle Fantasy lesen. Ich gebe dem Buch 3,5 Sterne, weil es interessant, aber nicht mein Geschmack ist. Ich finde es könnte auch Jungs ansprechen, da es nN und nN gelesen haben. Aber ich glaube eher Mädchen, da es im Buch um Tshidiso geht. Das Titelbild stellt auch ein Mädchen dar, also ist es eher für Mädchen. / Mir hat das Buch gefallen, weil es eine kurze Spannung hat und danach normal weitergeht. Ich habe das Buch gerne gelesen und würde das Buch für Jugendliche ab 10 Jahren weiterempfehlen. Ich denke, dass der Roman eher für Mädchen ist, weil die Hauptfigur ein Mädchen ist und sie auf eine Mädchenschule geht. Eigentlich kommen keine Männer oder Buben darin vor, nur Erzählungen vom Vater. Er selbst tritt aber nicht auf, nur zwei Männer, die eine Bibel verkaufen. Also ich empfehle das Buch für Mädchen von 11-12 Jahren.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die „*God Game*“-Rezensionen der Buben durchaus positiv ausfielen, sie würden das Buch weiterempfehlen, jenen, die eine Mischung als Alltags- und Science-

Fictionroman mögen. Die Begründungen für die positive Bewertung waren die Spannung, das Thema und die Handlung, die guten Wendungen, Spaß beim Lesen, dass es einen Bösewicht und eine Lovestory gibt. In den „*God-Game*“-Rezensionen der Mädchen empfahl nur ein Mädchen das Buch weiter, mit der Begründung, dass ihr alle Stellen gefielen, in denen Mads etwas mit „Alles“ bewirkte. Der Mehrzahl der Mädchen gefiel das Buch nicht, weil sie es als zu brutal, zu langweilig und erst nach vielen Seiten spannend fanden oder andere Genres wie Fantasy bevorzugen. „*Im Schatten des Zitronenbaums*“ wurde von zwei Mädchen empfohlen, weil das Buch traurig, schön und gefühlvoll sei, das Thema des Buches interessant sei und es eine kurze Spannung habe. Ein Mädchen würde das Buch nicht weiterempfehlen, da es Fantasy lieber lese.

5.2.1.3 „Meine Gedanken zum Buch“

In den beiden Literaturkarteien gab es blaue Karteikarten (Aufgabenstellung 7-15), die den eigenen Gedanken zum Buch zum Ausdruck verhelfen sollten:

Die Buben machten sich nach dem Lesen des Romans „*God Game*“ zu folgenden Themen Gedanken:

Beruf (*Wieso kündigte der Vater von Caroline nicht schon vor Jahren, wenn ihm der Job bei der Bank keinen Spaß macht? / Welchen Beruf ergreift Mads einmal? (2x),* **Liebe** (*Was wird aus Caroline? Werden Mads und sie ein Paar?),* **Drogensucht** (*Warum unternimmt Mads mit „Alles“ nichts gegen die Drogensucht der Mutter? Was geschieht mit Karloffs Mutter?),* **Pontenzial des Computerspiels** „Alles“ (*Warum spielt das Buch nur in einer Stadt und nicht in mehreren, denn Mads könnte ja allen armen Menschen helfen?),* **Computerspiel „Alles“** (*Was passiert mit dem Spiel „Alles“? (2x) / Warum denkt Mads (gegen Ende), dass sich Karloff an „Alles“ erinnern kann, obwohl er einen neuen Spielstand geladen hat?),* **Tier** (*Mads will am Anfang von „Alles“ einen Hund, warum besorgt er sich keinen?),* **Fragen an den Autor** (*Sind Sie auch einmal computersüchtig gewesen? Wenn nein, wieso schreiben Sie dann das Buch? / Wieso wurden Klara und Anna (die Puderdosen) noch nie beim Klauen erwischt? / Warum geht Karloffs Mutter nicht selbst arbeiten, um ihre Drogen zu kaufen? / Wie sind Sie auf die Idee von God Game gekommen? / Gibt es eine Fortsetzung des Buches? / Wie kamen Sie auf den Namen „God Game“?),* **Fortsetzung** (*Wie geht es weiter? Was macht Mads, nachdem er „Alles“ verloren hat?),* **Freundschaft mit Mads** (*Ich hätte gerne Mads als Freund, weil er mich unterstützen könnte, meine Mama zu überreden, dass ich mehr zocken darf. Weil er ziemlich nett klingt und alles besitzt und mich verschonen wird, wenn ich sein Freund bin.),* **Karloff** (*Warum ist Karloff plötzlich so freundlich?)*

Die Mädchen machten sich nach dem Lesen von „*God Game*“ zu folgenden Themen Gedanken:

Caroline als Freundin (*Ich hätte gerne Caroline als Freundin, weil sie nett und hilfsbereit ist. Außerdem ist sie einfach so wie sie ist und verstellt sich nicht. Sie hilft Mads immer, wenn er sie braucht, das mag ich an ihr. / Ich hätte gerne Caroline als Freundin, weil sie nett, hilfsbereit und cool ist. Sie hat Mads beim Schreiben des Aufsatzes geholfen und muntert ihn auf.),* **ein wichtiger Satz** (*Er saß auf der Bank am Strand und wartete darauf, dass Caroline mit Fie vorbeikam.* In diesem Satz ist noch nicht davon die Rede, dass Mads unbedingt zum Essen kommen will, sondern er wartet auf Caroline und Fie), **Thema** (*Wieso handelt das Buch von einem Computerspiel?),* **Drogensucht** (*Warum ist Karloffs Mutter drogensüchtig?)*

Die Mädchen, die den Roman „*Im Schatten des Zitronenbaums*“ gelesen hatten, machten sich zu folgenden Themen Gedanken:

Leben in den Townships (*Ich würde gerne mehr über das Leben in den Townships erfahren.),* **Freundschaft** (*Warum geht KB weg?),* **Tshidiso als Freundin** (*Ich hätte gerne Tshidiso als Freundin, weil sie nett und hilfsbereit ist. Sie beschimpft andere nie, tröstet und kümmert sich um andere.)*

Das Thema Freundschaft scheint für beide Geschlechter wichtig zu sein und wurde als Gedanke bei allen drei Büchern genannt.

5.2.2 Klassenlektüre - ein alter Hut, den niemand aufsetzen mag oder die Frage: Was soll im Deutschunterricht gemeinsam gelesen werden, damit Lesen Spaß macht?

In den Interviews stellte Marlies Breuss zwei Mädchen und einem Buben der 2A-Klasse und einem Mädchen und einem Buben der 2B-Klasse die Fragen *„1. Was bedeutet für dich „Lesen"?" „2. Wann ist es für dich wichtig, ob du gut lesen kannst?" und „3. Was soll im Deutschunterricht gelesen werden, damit Lesen Spaß macht?"*

Für die Mädchen bedeutete Lesen Entspannung durch Spannung, Zeitvertreib, Eintauchen in eine andere Welt, Spaß, Abschalten nach Lernstress und von Konflikten und für die Buben Sich-Vertiefen in eine andere Welt, Neues zu erfahren aus Prospekten und „Heften" und Sportberichte aus Zeitungen.

Es wurde als wichtig betrachtet, gut lesen zu können, für den späteren Beruf, für alle Gegenstände im KLEX, für die Bewältigung des Alltags in Form von Anleitungen und Anweisungen sowie um SMS lesen zu können. Die Bedeutung des Lesens wurde generell von niemandem bezweifelt.

Die Interviews machten deutlich, dass die Mädchen und Buben in ihrer Unterschiedlichkeit und Vielfalt ebenso viele unterschiedliche Genres und Medien bevorzugten. Allein die fünf interviewten Jugendlichen könnte man nicht unter einem Hut vereinen, da sie so unterschiedliche Genres wie Zeitung, lustige Bücher/Komödien, Bücher über Drogensucht wie zum Beispiel *„Wir Kinder vom Bahnhof Zoo"*, realistischen Roman mit Fantasy-Elementen, Sport-Infos, Comics, Jugend-Thriller wie *„Spyschool"*, Kurzgeschichten wie *„Der kleine Nick"* als Favoriten angaben, die im Deutschunterricht gelesen werden sollten. Nur das Genre Krimi wurden von allen Interviewten als Favorit genannt. Andere Medien wie Fernsehen, Sendungen wie „Galileo" oder Krimis, konkurrieren mit dem außerschulischen Lesen. Um von möglichst vielen gelesen zu werden, dürfte es nicht einen Helden oder eine Heldin geben, sondern es müsste eine Gruppe von Jugendlichen zwischen 14 und 16 Jahren sein, wurde von einem Mädchen empfohlen.

Um die Leseunlust zu überwinden, sei es hilfreich, wenn man an einem Ort sei, wo man sonst nichts anderes tun könne. Das Gelesene müsse lustig sein, man müsse gleich verstehen können, worum es gehe. Für den Einstieg müsse man das Buch angreifen und die ersten 20 Seiten lesen können, so könne man feststellen, ob man das Buch verstehe oder nicht. Beide interviewten Buben gaben an, dass sie lesen, wenn von der Schule ein spannendes Angebot komme.

Die Mädchen wollten nicht mehr als Kind gelten, Erwachsenenliteratur interessiere: *„Weil ich die einfach spannender finde als so ein Kinderbuch"*.

Aus diesen Informationen lassen sich wichtige Erkenntnisse für den Deutschunterricht ableiten: Klassenlektüre, die nur zwei Bücher zur Auswahl bietet, wie sie in diesem Projekt angeboten wurde, ist für einen differenzierten Leseunterricht zu wenig. Metzger empfiehlt fünf Bücher anzubieten, die entweder thematisch verbunden oder von einem Autor/einer Autorin stammen, eine Gattung (Krimi, phantastische Literatur oder komische Literatur…) repräsentieren oder fächerübergreifende Möglichkeiten eröffnen (zum Beispiel Bücher, zu denen es eine Verfilmung gibt). Im Angebot soll Folgendes berücksichtigt werden: *„Es müssen je mindestens zwei Bücher, die zumindest scheinbar, eher für Mädchen oder eher für Buben geeignet sind, und es sollten sowohl fiktionale als auch non- oder semifiktionale Bücher dabei sein. Die Kinder wählen dann individuell aus und lesen das Buch, das ihnen zusagt"* (Metzger, 2004, S. 152). Der Autor spricht sich gegen das *„Verschulen"* der Lektüre, *„also ständiges Analysieren, Vorlesenoten oder gar Proben auf der Basis der Lektüre usw."* (ebda) aus. Es soll einen zeitlichen Rahmen geben und es geht um das Lesen, um die Freude und den Genuss am Lesen[9].

[9] Metzger beschreibt ein spezielles Vorgehen beim Lesen der Bücher: So werden die Bücher im Sitzkreis vorgestellt (Klappentext, bibliografische Angaben, das Lesen der ersten Seiten, gescannte Grafiken), die Kinder kön-

„Schule vergisst oft, dass Lektüre immer schon mindestens zwei Funktionen hat, ***delectare et prodesse****“* (ebda, S. 153). In ähnlicher Weise plädieren Schilcher & Hallitzky für eine Öffnung des literarischen Kanons: *„Abenteuerliteratur, phantastische Literatur und Krimis [enstprechen] mehr dem Leseinteresse von Mädchen und Jungen als die schon beinahe kanonisierten Titel der sogenannten Problemliteratur“* (Schilcher & Hallitzky, 2004, S. 116).

Auch Fenkart stellt verschiedene didaktische Leseszenarios, die geschlechtersensibel und transdifferent sind, vor: *„Eine geschlechtersensible und transdifferente Lesedidaktik stellt Vielfalt in den Mittelpunkt: Vielfalt der Methoden, der Situationen, der Texte und Vielfalt der Leser und Leserinnen“* (Fenkart, 2012, S. 219). Mögliche geschlechtersensible, transdifferente Leseszenarios, deren Ziel es ist Handlungsmöglichkeiten und die Identitätsentwicklung zu erweitern, sind themenzentrierte, situative, recherchebasierte Leseszenarios oder Gender-Szenarios (vgl. ebda, S. 221ff). Folgende Leitprinzipien für transdifferente Leseszenarios werden genannt: *„Orientierung an konkreten lebensweltlichen Lesegewohnheiten, Textsorten- und Medienvielfalt, Handlungsorientierung und Anschlusskommunikation, Sensibilisierung für geschlechtstypische Lesehaltungen, Erweiterung des Lese- und Handlungsrepertoires“*(ebda, S. 219). Den Leseunterricht sollten ganzjährig Leselisten (nicht ausschließlich fiktionale Literatur, sondern andere Medien und Biografien und nicht hauptsächlich männliche Schriftsteller, themenzentrierte Leselisten) und auch Sachbücher als Klassenlektüre bei Buchvorstellungen (Einladung von Sachbuch-SchriftstellerInnen) begleiten (vgl. ebda, S. 220). *„Zentrale Bedeutung kommt der Anschlusskommunikation zu. Sie ist das Bindeglied zwischen der familiären Lesesituation und allen anderen Lesesituationen in Schule und Peergroup“* (ebda, S. 238).

5.3 Abschlusswoche „Mein Team und ich sind sehr stolz auf unser Endprodukt“

In der Abschlusswoche fanden themenbezogene Workshops statt und wurde – mit Unterstützung der jeweiligen LehrerInnen, die im Unterricht waren - am Produkt der Projektgruppe gearbeitet.
Folgende Workshops fanden in der A-Klasse statt:
In einem Musik-Workshop, geleitet von Andrea Kubanek, wurde der Pata-Pata-Tanz einstudiert. Im Rahmen des Vernetzten Unterrichts fand in beiden Klassen ein Vortrag der Anti-Diskriminierungsstelle Steiermark mit Michael Kern statt. Ein Cybermobbing-Workshop der Präventionsstelle der Polizei mit Alexandra Adorjan wurde für beide Klassen angeboten. Ebenfalls für beide Klassen war der Workshop „Persönliche Südafrika-Erfahrungen“ von Marietta Ahrer. Ilse Hirschbeck leitete sowohl den thematisch an die beiden Bücher angelehnten Englischkurs als auch den Kunstworkshop „Computergehirn“.
Weiters bot Daniela Hodschar für beide Klassen im Rahmen von Radioigel das Medium Radio an und unterstützte die Kinder bei der Produktion ihrer Interviews, Podcasts, Trailer und Stopmotion-Filme. Auch eine Kooperation mit Claudia Holzer von Radio Helsinki fand statt und ermöglichte ein Interview mit dem *„God Game“*-Autor Jessen Søren. Im zweiten Semster dieses Schuljahres konnten die Kinder einmal in der Woche als Radioigel-ReporterInnen agieren, weshalb zahlreiche IMST-Radio-Produkte entstanden sind. Radioigel als *„besondere Lernform der Neuen Mittelschule“* unterstützt

---

nen die Bücher angreifen. Danach erhalten sie ein Blatt mit Infos über das Buch, kreuzen ihre Wahl an und begründen ihre Wahl. Eine Woche später erhalten die Kinder ihre Bücher, jeder schreibt Name und Datum in sein Buch und gestaltet ein Lesezeichen. In Lesegruppen wird gelesen und es werden (ähnlich wie bei unserem Projekt) Ideen gesammelt, was jede Gruppe zum Buch machen kann. Zwei Wochen Zeit stehen zur Verfügung (täglich freie Lesezeit von 15 Minuten) und zusätzlich festgelegte Zeiten (etwa 20-30 Minuten) für die Produktentwicklung. Nach zwei Wochen gibt es ein großes Buch-Fest, zu dem Eltern und Parallelklassen eingeladen werden.

SchülerInnen *„aus ihren Lernzielen Geschichten zu formen und diese in einem professionellen Studio zu einem Radiobeitrag zu gestalten“* (Hodschar & Kolleritsch, 2014).

In der B-Klasse gab es außerdem einen Kunstworkshop *„Gemälde aus Plastikabfällen nach dem Vorbild des südafrikanischen Künstlers Mbongeni Buthelezi“* (Idee und Arbeitsunterlagen von Theresa Oberleitner, durchgeführt von Irene Abraham). Den Englischkurs zum Projekt hielt in der B-Klasse Katharina Oberhofer ab.

Am Ende der Abschlusswoche fand eine Finissage statt, bei der, begleitet von Popcorn, Zitronenlimonade und Schokokuchen die Produkte der Projektgruppen präsentiert wurden. Um ein größeres Publikum zu erreichen, wurden die Produkte ein weiteres Mal am 08.04.2014 bei den KEL-Gesprächen ausgestellt.

5.3.1 Welche Aufgabenstellungen und Medien motivieren?

Es soll nun noch der Frage nachgegangen werden, welche Schlüsse sich aus den Ergebnissen in Bezug auf unseren zukünftigen Leseunterricht ziehen lassen.

5.3.1.1 „Deine Meinung als Leseexpertin ist gefragt“

Ziel des Projekts war es, dass Kinder und LehrerInnen ein Materialien- und Methodenset zu *„God Game“* und *„Zitronenbaum“* erstellen. Dadurch sollte sichtbar gemacht werden, welche Materialien und Methoden den Zugang zum Lesen erleichtern und die Motivation dafür steigern können. Die Ergebnisse des **Fragebogens „Deine Meinung als Leseexpertin ist gefragt“** (vgl. Anhang, Datenreihe 8_Deine Meinung als Leseexpertin) geben Auskunft, wie die Mädchen und Buben alle Aufgaben der D-IMST-Mindmap bewerteten.

Die Top 10 der Aufgabenstellungen aus Mädchen-Sicht		
	☺	interessant
1. Arbeit am eigenen Produkt	100	100
2. Produktpräsentation	100	88
3. Arbeit in der Projektgruppe	80	60
4. Literaturfrühstück	70	60
4.Drei Gedanken zum Buch	70	60
5. Rezension u. AutorIn-Info	60	70
6. Roman-Check	70	50
7. Sachtext und W-Fragen*	70	50
8. Logoslam	60	50
9. Fragebogen "Leseinteressen"	50	60
10. Schularbeit	60	40

* Obwohl "Roman-Check" und "Sachtext und W-Fragen" den gleichen Wert haben, reihe ich den Romancheck an 6. Stelle, da ihn 40% aller Mädchen langweilig und den "Sachtext mit W-Fragen" 50% aller Mädchen langweilig finden.

Beim Punkt *„Arbeit am eigenen Produkt*" fanden sich folgende Anmerkungen als Begründung für die Entscheidung: weil *„es lustig war“, „wir unser Produkt so schnell geschafft haben“.*

Beim Punkt *„Produktpräsentation*" fanden sich folgende Anmerkungen als Begründung für die Entscheidung: weil *„unser Computerspiel so cool war“, „wir viel verkauft haben (Popcorn und Getränke) und viele Leute den Film angeschaut haben“.*

Beim Punkt "*Literaturfrühstück*" fanden sich folgende Anmerkungen als Begründung für die Entscheidung: weil *„es mein Lieblingsbuch ist“(2x), „es voll cool ist“.*

Die Top 10 der Aufgabenstellungen aus Buben-Perspektive		
	☺	interessant
1. Arbeit am eigenen Produkt	86	79
2. Literaturfrühstück	79	71
3. Buchcover-Vergleich	79	57
4. Arbeit in den Projektgruppen	71	64
4. Meinung zu Computerspielen, etc.	71	64
4. Drei Gedanken zum Buch	71	64
5. Produktpräsentation	67	67
6. Bericht	64	69
7. Rezension und AutorIn-Info	71	57
8. Roman-Check	71	50
9. Schularbeit	57	57
10. Fragebogen "Lesegewohnheiten" *	79	36

* An 10. Stelle, weil 50% aller befragten Buben den Fragenbogen "Lesegewohnheiten" als "langweilig" bewertet haben.

Die Auswertung zeigte, dass alle Aufgaben, bei denen sich die Kinder bereits in der Konzeption aktiv einbringen konnten und wo sie ihre eigene Wahl als bedeutsam erlebten, positiver bewertet wurden. Ebenso erhöhten andere Medien wie Radio und Film die Motivation. Bei der Bewertung der Workshops in der Projektabschlusswoche[10] schnitt „*Radioigel*“ am besten ab. Radioigel erhielt auf einer Schulnotenskala von Buben und Mädchen ein Sehr Gut „1“. Der **SchülerInnen-Fragebogen „Was habe ich in der IMST-Projektabschlusswoche gelernt“** zeigte, dass die Buben insgesamt etwas zufriedener mit der Abschlusswoche waren als die Mädchen. Die Buben bewerteten die Woche mit Gut „2“. Die Mädchen gaben der Woche einen etwas schlechteren Wert, nämlich „2,9“. Dieser Wert hängt sicherlich auch mit ihrer Unzufriedenheit bezüglich der Wahl der Klassenlektüre zusammen.

Die Mädchen gaben an, dass ihnen *„Filmdrehen, dass wir nicht OL machen mussten, Arbeit am Produkt, Mathe, Präsentation, Arbeit am Lückentext, Präsentation u dass nN das Computerspiel fertig gemacht hat, Radio, Arbeit am Lückentext, Charakterfragebogen machen“* am besten gefiel.

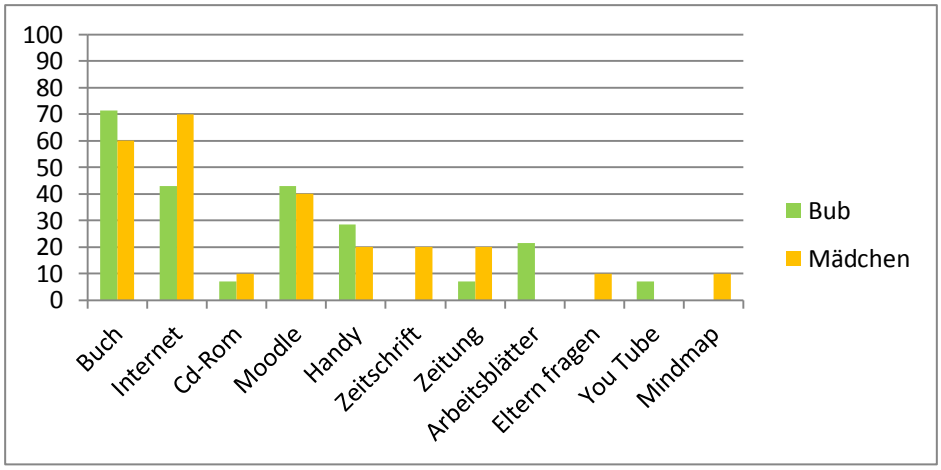
Den Buben sagte *„Radioigel, Freitag, wo alle meinen/unseren Film sahen, dass man nicht lernen musste, Arbeit am Produkt, alles, Cybermobbing-Workshop, dass ich viele LZKs geschafft habe, dass man sich mehr kennenlernen konnte, Ton und Film schneiden, kein OL, Präsentation“* am meisten zu.[11]

5.3.1.2 Zum Lesen motivierende Medien

Die Auswertung des **Fragebogens „Medien, die zum Lesen motivieren“** (vgl. Anhang, Datenreihe 7_Medien) zeigte, welche Medien die Mädchen und Buben der Klasse zur Bearbeitung schulischer Aufgaben bevorzugen:

[10] Vgl. Frage „*Wie haben mir die Workshops gefallen?* (*Kreuze das Passende an: 1=sehr gut, 5=gar nicht*) aus dem Fragebogen „Was habe ich in der IMST-Projektabschlusswoche gelernt“.

[11] Vgl. Frage „*Was hat dir in dieser Woche besonders gefallen?*“ aus dem Fragebogen „*Was habe ich in der IMST-Projektabschlusswoche gelernt*“.



Interessanterweise stand bei den Buben das Buch an erster Stelle, gefolgt von Moodle und Internet und bei den Mädchen das Internet, gefolgt vom Buch und von Moodle.

50 % der Mädchen und 57 % der Buben gaben an, dass sie die Mindmap-Aufträge nicht motivierten, mehr über die Themen der Bücher zu erfahren. 40 % der Mädchen und 21 % der Buben gaben an, durch die Mindmap-Aufgaben Neues über die Themen der Bücher erfahren zu haben, nämlich darüber *„wie schlimm die Apartheid damals war“*, *„wie das Buch genau ist“*, *„dass man sich nicht vom Titel, sondern vom Inhalt überzeigen sollte“*, *„es war ein ganz anderes Leben“* und über den *„Autor“* und die *„Apartheid“* (2x).

Die Frage, ob mit dem eigenen Produkt anderen Mädchen und Buben das Lesen des Buches schmackhaft gemacht werden könne, beantworteten 80 % der Mädchen und 86 % der Buben mit *„Ja“*. Die Freude der Buben und Mädchen am eigenen Produkt zeigt auch das nachfolgende Kapitel „Produktanalyse“. 80 % aller Schülerinnen und 81 % aller Schüler sind mit ihrem Produkt sehr zufrieden (vgl. **Fragebogen „Was habe ich in der IMST-Abschlusswoche gelernt?“** Datenreihe 9_IMST-Abschlusswoche_SchülerInnen)**.**

5.3.1.3 Produktanalyse *„Computerspiele über Bücher regen Leute zum Lesen an“*

In der Klasse bildeten sich aus den anfänglich sechs Projektgruppen - aufgrund von Unstimmigkeiten – fünf Gruppen. Vorgabe war, dass in jeder Gruppe Buben und Mädchen vertreten sind. Die Gruppenbildung war nicht einfach und in manchen Gruppen gab es bis zum Schluss Konflikte. Das Ziel war, ein Materialienset zu den beiden Büchern für andere zweite Klassen zu entwickeln, das im Idealfall das Lesen der Bücher anzuregen imstande wäre. Die Produkte sollten zu einem der fünf Kompetenzbereiche passen, es musste innerhalb einer Woche fertig gestellt werden und nachhaltig sein, kostengünstige Materialien sollten dafür verwendet werden. Es gab vor der Abschlusswoche sechs halbstündige Termine, in der die Projektgruppen an der Projektidee arbeiten konnten, um diese dann in der letzten Woche umzusetzen. Zudem wurde in den Projektgruppen ein Logo für die Materialien erstellt, das beste Logo jeder Klasse wurde mit jeweils einem 5-Euro-Lesegutschein für jedes Gruppenmitglied prämiert.

Im Folgenden wurden die Produkte[12] der Kinder entsprechend der Ergebnisse des **Reflexionsbogens „IMST-Pojektgruppe Produktbeschreibung“** (vgl. Datenreihe 10_IMST_Projektgruppe_Produktbe-

[12] Bilder und Texte zu den Produkten und der Finissage finden sich unter „IMST-Leseprojekt der 2. Klassen: Lesen sichtbar und (mit Radioigel hörbar) machen“ (http://www.klex.co.at/schulleben.html). An dieser Stelle seien auch die tollen Produkte der Parallelklasse erwähnt: Gruppe 1 mit fünf Buben drehte einen *„God-Game“*-Roboter-Trailer mit Lego-Mindstorm-Robotern (nachgestellt wurde die Rocker-Szene), Gruppe 2 mit drei Buben und drei Mädchen erstellte ein *„God Game“*-Spieleset mit Memory, Domino, Puzzle und Schwarzen Peter,

schreibung) nach den Kriterien Inhalt, Medium, Einsatzmöglichkeit, Einschätzung, was Jugendliche am Produkt interessiere und eine Einschätzung, ob das Produkt eher Buben oder Mädchen oder beide anspreche, analysiert.

In Gruppe 1 (drei Buben, zwei Mädchen) erstellten zwei Mädchen einen **Lückentext** zum Roman *„Im Schatten des Zitronenbaums“*. Das dritte Mädchen, das *„Im Schatten des Zitronenbaums“* gelesen hatte und in einer anderen Gruppe war, half mit. Die drei Buben dieser Gruppe fertigten ein **„God Game“-Domino** an.

Der Lückentext werde – laut Bewertung eines Mädchens – eher Mädchen ansprechen. Im „God Game“-Domino sehen zwei Buben Lernmaterial, das beide Geschlechter ansprechen werde, ein Bub meint, dass das Domino eher Buben ansprechen werde, *„weil das Buch eher für Buben geschrieben ist*.“ Laut Bewertungen von zwei Buben könne das Domino nach dem Lesen des Buches eingesetzt werden. Ein Bub schätzte, dass das Domino *„auf gar kein Interesse“* stoßen würde, einer meinte, *„es fasse kurz zusammen, worum es im Buch geht*“.

Gruppe 2 (fünf Buben, ein Mädchen) produzierte einen **„God Game“-Stop-Motion-Film** mit Lego-Figuren (Szene mit dem Rocker). *„Für diesen Stop Motion Film haben wir gefühlte Jahre gebraucht – ist ja auch verständlich, wenn man um die 1500 Fotos machen muss, um dann die besten rauszusuchen und zu einem Film zusammenzufügen. Mein Team und ich sind sehr stolz auf unser Endprodukt, und wir hoffen, dass der Film auch Ihnen gefallen wird“* (nN für die Finissage).

Drei Buben bewerteten den Film und schätzten, dass sich nur Buben davon angesprochen fühlten, *„wegen der Schießerei“* und *„weil das Buch eher für Buben ist“*. Als Einsatzmöglichkeit gaben sie an, dass man den Film zeigen könne, um eine Szene als Film darzustellen. Zwei der Buben glaubten, das Interesse am Produkt seitens anderer Jugendlicher würde bestehen, weil es *„ein Film“* sei (wurde zwei Mal genannt) und *„weil der Film ‚etwas‘ gewalttätig ist“.*

In der Gruppe 3 (drei Buben, zwei Mädchen) programmierten zwei Buben zwei Computerspiele zu *„God Game“*. Im **Computerspiel „Pizzajagd“** muss man durch ein Labyrinth laufen und Pizzastücke sammlen. Man darf sich dabei nicht von Karloff erwischen lassen. Im **Computerspiel „Flappy Mads“** geht es darum, mit Mads (dem Menschen) zwischen Röhren hindurchzufliegen. Wenn man gegen eine Röhre oder einen Boden fliegt, bleibt das Spiel stehen. Man muss zweimal die Leertaste drücken, damit das Spiel wieder weitergeht. Wenn man auf die Leertaste während des Spiels drückt, fliegt Mads nach oben, wenn man nicht die Leertaste drückt, fliegt er hinunter.

Drei Buben bewerteten die Computerspiele und glaubten, dass sich eher Buben von dem Produkt angesprochen fühlten, weil *„Mädchen eher andere Spiele spielen“*, *„weil mehr Buben Computer spielen“*, *„weil es darum geht, einen fetten Jungen mit Pizza zu bewerfen*.“ Sie sahen eine Einsatzmöglichkeit im Unterricht, im Herzeigen und Überlegenlassen, was das Computerspiel mit dem Buch zu tun habe und außerdem *„regen Computerspiele über Bücher Leute zum Lesen an“*. Das Interesse an dem Produkt sei vorhanden, einfach weil es ein Computerspiel sei.

Die beiden Mädchen dieser Gruppe entwickelten einen **Charakterfragebogen zu „God Game“**, mit dem man herausfinden könne, welcher Figur im Roman man ähnlich sei.

Die Mädchen bewerteten sowohl das Computerspiel als auch den Charakterfragebogen: ein Mädchen ging davon aus, dass der Charakterfragebogen beide anspreche, das Computerspiel aber nur Buben interessiere, *„weil Jungs eher Computer spielen als Mädchen“*. Das Interesse für das Compu-

---

Gruppe 3 mit zwei Buben und vier Mädchen machte eine „3-D-Zitronenbaum“ mit einem Quiz zum Roman *„Im Schatten des Zitronenbaums“* und Gruppe 4 mit fünf Buben und zwei Mädchen produzierte einen Film in Anlehnung an *„God Game“*.

terspiel sei auf alle Fälle vorhanden. Man könne den Charakterfragebogen im Unterricht einsetzen, indem man ihn austeile und auswerte. So lerne man die Charaktere des Romans besser kennen.

Das andere Mädchen hielt beide Produkte für beide Geschlechter für geeignet, sie schätzte, dass es Interesse sowohl für das Computerspiel geben würde, weil *„viele gerne Computer spielen, weil es lustig ist“*, als auch für den Charakterfragebogen, weil *„viele wissen wollen, welcher Figur im Buch sie am ähnlichsten sind“*.

Gruppe 4 (drei Buben, zwei Mädchen) drehte einen **„God-Game“-Trailer** mit verschiedenen Szenen aus dem Buch (Mads in der Schule, bei einem Lehrergespräch, Mads bei „BoomBoom“, Mads probiert „Alles“ aus, Karloff holt sich die CD, Karloff trifft Karoline und Karloffs drogensüchtige Mutter). *„nN, nN, nN, nN und nN haben ihr Produkt (beinahe) komplett in Eigenregie erschaffen. Riesenkompliment dafür. Nach urheberrechtlich bedingten, minimalen Änderungen geht der Film nun also „um die Welt“. Wir hoffen, er macht Appetit auf mehr – zum Beispiel auf das ganze Buch „God Game“ von Søren Jessen“* (Daniela Hodschar).

Zwei Mädchen aus der Gruppe fanden, dass der Trailer beide Geschlechter ansprechen würde, *„da Buben und Mädchen mitspielen“* und *„Trailer meistens beide ansprechen“*. Die Mädchen schätzten, dass es Interesse am Trailer geben werde, da *„wir mitspielen“* und Interesse *„am Anschauen“* bestehe. Anschauen könne man sich den Film im Unterricht auf alle Fälle. Ein Bub gab an, dass man das Produkt auf alle Fälle einsetzen könne, da *„das Buch lustig sei“*. Er schätzte, dass es Interesse geben würde, weil *„das Drehen witzig war“*.

Gruppe 5 (zwei Buben, drei Mädchen) schrieben eine *„God Game“*-Fotostory (dargestellte Szenen aus dem Roman: Mads findet bei „Boom Boom“ die „Alles“-CD, Mads bei Caroline zum Schokokuchenessen, Karloff dringt in Mads Zimmer ein und stiehlt ihm die „Alles“-CD). In dieser Gruppe fanden alle Gruppenmitglieder, dass ihr Produkt Buben und Mädchen ansprechen werde, zwei Mädchen gaben als Begründung an, *„weil auch ein Mädchen in der Fotostory vorkommt“* bzw. *„weil Jungs und Mädchen vorkommen“*. Ein Mädchen schätzte das Interesse anderer Jugendlicher am Produkt mit *„Naja“* ein, die beiden anderen Mädchen glaubten, dass *„die Fotos der Story und worum es geht“* und die *„Szenen“* interessieren könnten, die Buben glaubten, dass *„die Fotostory“* selbst und *„weil sie eine Art Comic ist“* Interesse wecken würde. Zwei Mädchen sahen die Einsatzmöglichkeit im Unterricht darin, dass sie *„als eine Station von mehreren Produkten“* eingesetzt werden könne und so Neugierde auf den Roman erwecke (*„Man schaut sich die Fotos des Buches an und will wissen, wie es weitergeht“*).

Als **Radioigel-ReporterInnen** waren sieben Buben und drei Mädchen tätig. *„Radio und Film als Lernform zu nutzen, passt gut in die Klex – Lernen mit Begeisterung ebenso! Wie intensiv und konzentriert in der Abschlusswoche gearbeitet wurde, zeigen auch die erstellten Produkte: Lernspiele, Charakterquiz, Podcasts, Filme und Fotos. ... Der* ***kreative Umgang mit Sprache, die Teamfähigkeit, Recherchetätigkeit, das forschende Lernen, Kommunikationsformen, das freie Schreiben und eine Grundsensibilisierung für Medienrecht werden so ganz nebenbei*** *gefördert. Auch in unserem Projekt – mit toller Unterstützung von Claudia von Radio Helsinki – durften wir so „im richtigen Leben“ lernen. Straßenumfragen, ein superspannendes Telefoninterview mit Søren Jessen und erste Live-Sendungserfahrungen haben uns ganz schön gefordert! So viel wurde in dieser Woche gelernt! Danke auch an die Schüler und Schülerinnen des Medienzweiges an der NMS Webling für die tolle Unterstützung in der zweiten Projektphase. Wir hätten euch gerne länger dabei gehabt“ (Daniela Hodschar, Radioigel, 2014)*[13].

---

[13] *„Präsentation und Feedback sind zentrale Aspekte der Radioigellernkultur. Hier sagen Kinder und Jugendliche was ihnen am Herzen liegt, stellen Fragen, stärken ihre Talente, finden ihren Weg oder meinen, dass Radio machen einfach cool sei. Wir bauen das Angebot “Radio als Lernform” in alle Themen- und Lernbereiche ein und nützen das Interesse der Lernenden für neue Medien um natürliche Begeisterung, Neugierde, Tatendrang und Gestaltungsfreude zu unterstützen“* (Hodschar & Kolleritsch, 2014).

Folgende Radiobeiträge entstanden während des Projekts:

Von den Buben wurden folgende Interviews durchgeführt: Interview mit Marlies Breuss von IMST, mit Michael Kern von der Anti-Diskriminierungsstelle Steiermark und ein Interview auf Englisch mit „*God Game*"-Autor Jessen Søren. Die Mädchen sprachen mit Direktor Klaus Tasch. Weiters entstand ein Audioprotokoll über die Lesegewohnheiten der 2A (http://radioigel.at/wenn-gelesenes-von-sich-hoeren-macht und http://radioigel.at/soren-jessen-on-god-game/).

Zudem moderierten ein Mädchen und zwei Buben gemeinsam mit einem Mädchen und Buben aus der anderen Klasse die Finissage, ein Bub und ein Mädchen fotografierten in der Projektabschlusswoche und ein Projektbericht von einem Mädchen und einem Buben findet sich auf der KLEX-Homepage (http://www.klex.co.at/schulleben.html).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sieben Kinder (davon vier Mädchen und drei Buben) Produkte mit analogen Medien und alle anderen digitale Medien für ihre Produkterstellung nutzten. Dieses Ergebnis zeigt, wie wichtig es ist, in den zukünftigen Unterricht unterschiedliche Medien noch stärker zu intergrieren, sowohl auf der rezeptiven als auch auf der produktiven Ebene. Neben der Textsortenvielfalt ermöglicht Medienvielfalt differenzierte Leseerfahrungen (vgl. Fenkart, 2012, S. 239). BOELMANN schlägt sogar den Einsatz narrativer Computerspiele vor. *„Schülerinnen und Schüler, die auf Grund mangelnder Lesefähigkeiten einen Text nicht verstehend rezipieren können, ist es in der Folge nicht möglich, literarische Kompetenzen zu entwickeln, bzw. vorhandene literarische Kompetenzen einzusetzen"* (Boelmann, 2011, S. 127). Mittels narrativer Computerspiele können leseschwache SchülerInnen ihre Basisfertigkeiten steigern und sich literarisch-ästhetische Lese-Kompetenz aneignen. Diese Kompetenzen stehen ihnen dann *„bei der Rezeption von literarischen Texten zur Verfügung und helfen, den Leseprozess zu unterstützen"* (ebda, S. 127)[14].
Aus deutschdidaktischer Sicht können Computerspiele unter drei Perspektiven betrachtet werden: Zum einen geht es um Medienkompetenz, *„zweitens können anhand des vielen Schülern aus schriftfernen Familien vertrauten Mediums Computerspiel Analysekategorien eingeführt werden, die sich auch auf die reflexive Beschäftigung mit Literatur und Film übertragen lassen, weil sie in ihrer wissenschaftlichen Genese gerade an diesen Medien entwickelt wurden. Drittens können damit auch die Unterschiede zwischen den Medien und ihren jeweils speziellen Leistungen und Möglichkeiten reflektierbar gemacht werden, womit nicht nur ein Zuwachs an Kritikfähigkeit, sondern auch an Selektionsfähigkeit der eigenen Mediennutzung einherginge"* (Seidler, 2011, S. 116).

[14] Boelmann zeigt Transferebenen print- und computerspielbasierten literarischen Lernens auf (vgl. Boelmann, 2011, S. 129 ff.) und beschreibt literarisches Lernen mit dem Adventure-Spiel *The book of unwritten tales*, durch das es möglich ist, bekannte didaktische Konzepte (Lesestrategien, Schreibaufgaben) mit dem innovativen Potenzial des Computerspieleinsatzes zu kombinieren (vgl. ebda, S. 134).

6 EINBLICKE ERMÖGLICHEN NEUE AUSBLICKE

Resümierend soll aufgrund der gewonnenen Einsichten aus den Rückmeldungen der Mädchen und Buben ein Ausblick auf einen zukünftigen geschlechtergerechten, transdifferenten und identitätsorientierten Leseunterricht in unserer Klasse gegeben werden: Der zukünftige Leseunterricht sollte ein vielfältiges Angebot bereitstellen, Textsortenvielfalt und Medienvielfalt ermöglichen, um der Unterschiedlichkeit jedes einzelnen Buben und Mädchens in der Klasse gerecht zu werden:

Bücherwahl (Genres, Themen)

Spannung und Spaß darf bei den Büchern nicht zu kurz kommen. *„Lesen braucht attraktive Inhalte"* (Fenkart, 2012, S. 239). Themen wie Sport, Tiere, Tod, Mord, Entführungen, Zeitreisen, Piratenkämpfe, Erfahrungen Gleichaltriger, Elfen, Detektive, Drogensucht und neue Medien interessieren unsere SchülerInnen. Als bevorzugte Genres wurden von Buben und Mädchen sowohl Fantasy als auch Krimis genannt. Aber auch Comicromane, Abenteuerromane, Sachbücher und realistische Bücher werden gelesen. Im besten Fall sind die Hauptfiguren eine Gruppe von Jugendlichen zwischen 14 und 16 Jahren. Dies bietet Identifikationsangebote für beide Geschlechter.

Medien

Zeitschriften, Zeitungen, Comics, Computerspiele, Filme, Radio, Podcasts und SMS haben neben dem Buch große Bedeutung, um sich an diskursiven Prozessen mit Peers beteiligen zu können. Da bei den Mädchen und Buben die Filmproduktion sehr gut angekommen ist, könnte ein Lese-Filmworkshop angedacht werden, der allen eine kurze Filmproduktion zum Gelesenen ermöglicht. Damit käme man der These entgegen, dass Lesen *„eine anregende Anschlusskommunikation"* (ebda, S. 239) braucht.

Funktion des Lesens

Lesen hat im außerschulischen Lesen für die Mädchen und Buben nicht nur die Funktion der Informationsaufnahme, sondern bietet auch die Möglichkeit, sich zu entspannen und abzuschalten. Daher sollte auch im schulischen Lesen auf die Möglichkeit des *delectare* hingewiesen werden, 10 Minuten täglich im Offenen Beginn bzw. im Offenen Lernen zu lesen, könnte noch besser als Teil einer Klassenlesekultur verankert werden. Hilfreich dafür wäre ein kleines Bücherregal, das Bücher mit kurzen Texten, Hörbücher, Zeitungen, Zeitschriften etc. anbietet. Literaturfrühstücke könnten einmal im Semester stattfinden, Tee, Kakao und Milchstriezel dürfen dabei natürlich nicht fehlen. Leseliebe geht auch durch den Magen.

Leselisten und Leseszenarios

Im nächsten Schuljahr könnten Leselisten zu den oben genannten Themen mit verschiedenen Medien am Schulanfang bereitgestellt werden. Es wäre sinnvoll, gemeinsam mit den Kindern am Schulanfang unterschiedliche Leseszenarios auszuhandeln: Krimis in unterschiedlichen Medien, ein Genderszenario (eventuell mit Gender-Switching) mit Fantasy und narrativem Computerspiel oder ein recherchebasiertes Szenario zu bestimmten Themen (vernetzt mit VU).

Handlungs- und Produktionsorientierung

Das Gelesene innnerhalb einer bestimmten Zeitspanne in einer Gruppe zu einem Produkt zu verarbeiten, führt nicht nur zur Auseinandersetzung mit dem Gelesenen unter den Peers, sondern die Jugendlichen müssen auch andere Stärken aktivieren und entwickeln. Auf die Frage, welche Stärken man in der Abschlusswoche aktivieren musste, antworteten die Mädchen *„organisieren, Kamera halten, drehen, Versöhnungs- und Nachgebungsstärke, Selbstbewusstsein, rechnen, Trailer machen, Geduld (wegen nN), Langeweile, noch besser selbständig organisieren"* und die Buben *„bei Workshops aufpassen, Stimme, Teamfähigkeit, konzentriert arbeiten, Teamfähigkeit, Computerstärke, Konzentration, Zusammenarbeit"* (Ergebnisse des Fragebogens „Was habe ich in der IMST-Abschlusswoche gelernt?").

Differenzierung zur Aufrechterhaltung des positiven Lesekonzepts

Zudem geht es darum, die Buben und Mädchen, die sich als Nicht-LeserInnen verstehen, dabei zu unterstützen, ein positiveres lesebezogenes Selbstkonzept zu entwickeln. Um jenen LeserInnen Unterstützung zu geben, die angeben wenig bis gar nicht zu lesen bzw. nicht gut lesen zu können, kann es hilfreich sein, nur Teile eines Buches lesen zu müssen, das eigene Lesen mit Vorlesen und anderen

Medien (Hörbuch, Film etc.) zu kombinieren. Zudem ist es nötig, ausreichend (auch schulische) Lesezeit zu lassen. Die Leselisten am Schulanfang geben die Möglichkeit, sich einen Überblick zu verschaffen.
Die Leseangebote, die zur Verfügung gestellt werden, müssen kinästhetisch erfasst werden können (Vorder- und Rückseite anschauen, das Buch „beschnuppern“, angreifen). Erst nach dem Lesen von 20 Seiten sollte man sich für eine Lektüre entscheiden müssen. In Form eines „Better Partnership Reading“ (Nix, 2004, S. 105) könnten sich „Lesepaare“ bilden, die einander vorlesen.

7 DANKSAGUNG

An dieser Stelle sei vor allem den Mädchen und Buben des 2. Jahrgangs im KLEX, Matthias, Stefan, Alex, Olivia, Jonas, Marie, Thomas, Fabi, Celina, Emma, Max, Lamin, Filip, Kathrin, Georg, Darius, Thomas, Mila, Janez, Lukas, Clemens, Lorenz, Gal, Sarah, Marie, Lilith aus der 2A und Felix, Nico, Vitus, Anna, Maxi, Melina, Vitus, Fabian, Amira, Rebecca, Eliam, Anna, Christoph, Fernando, Lena, Gandirs, Aurora, Thimo, Nino, Niels, Ulrich, Felix, Felicitas, Paul aus der 2B gedankt, dass sie uns so viele Einblicke in ihr Lesen ermöglicht haben. Von ihren Sichtweisen und aufgrund ihrer Bereitschaft, sich auf dieses Projekt einzulassen, konnten wir viel lernen und ohne ihre Beiträge wäre die vorliegende Arbeit nicht zustande gekommen.

Dank an alle Lehrer und Lehrerinnen, die sich bereit erklärt haben, mitzuarbeiten. Allen voran sei Katharina Dick genannt, die als Deutschlehrerin der 2B an der Realisierung und Konkretisierung des Projekts sowie an der Idee, dass Kinder für Kinder Produkte erstellen sollen, mitarbeitete. Daniela Hodschar erstellte mit ihrem unermüdlichen Engagement in der Abschlusswoche Radiobeiträge, schnitt Filme, coachte die Kinder, kooperierte mit Radio Helsinki und trat mit Jessen Søren in Kontakt. Ohne sie wären die Medienprodukte nicht in dieser Weise zustande gekommen. Zudem bereitete sie die Kinder auf die Finissage-Moderation vor. Katharina Oberhofer erstellte in sehr engagierter Weise Englischarbeitsblätter und unterstützte die Kinder in Informatik bei der Erstellung eines Glossars zu den Büchern. Theresa Oberleitner entwickelte den Kunstworkshop in der 2B und Martina Rupp erstellte die Arbeitsblätter für Religion und teilweise IKL. Gemeinsam mit Michael Harb setzte sie diese im Unterricht um. Andrea Kubanek machte nicht nur tolle Arbeitsblätter für Musik, sondern trug auch bei der Finissage mit Musik und Ton bei. Irene Abraham stellte ein Arbeitsblatt zur Logoerstellung zur Verfügung. Eva Faber und Ulrike DelCueto spannten den Bogen beim Thema Diskriminierung vom Mittelalter in die Gegenwart, Ilse Hirschbeck brachte ihre Englisch- und ihre künstlerischen Kompetenzen ein. Michael Dietz erstellte ein interessantes Mathematik-Arbeitsblatt, das Hubert Egger in den Mathematikunterricht einbrachte. Marietta Ahrer ließ uns an ihren Erfahrungen während ihres Lebens in Südafrika teilhaben und half bei der Klärung von Konflikten.

Dank auch der KLEX-Leitung, an Direktor Klaus Tasch, Sabine Höfert und Sandra Zirke und dem gesamten „Schreiben und Lesen“-Team von IMST, besonders Marlies Breuss, die aufgrund ihrer fachkundigen Begleitung den Projektverlauf mitgestaltete, erkenntnisreiche Interviews führte und ihre Sicht von außen einfließen ließ.

8 LITERATUR

ALTRICHTER,Herbert & POSCH, Peter (2007*). Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung.* Vierte erw. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

bmukk (Hrsg.) (2009). *Praxismappe Lesen, Unterrichtsbeispiele für die Förderung der Lesemotivation von Mädchen und Buben in der 5. und 6. Schulstufe.* Konzeption Margit Böck. 2009. Wien: bmukk.

BOELMANN, Jan M. (2011). *Narrative Computerspiele im Literaturunterricht. The book of unwritten tales als Gegenstand literarischen Lernens*. In: Roland JOST & Axel KROMMER (Hrsg.), *Comics und Computerspiele im Deutschunterricht. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Aspekte* (S. 120-137). Hohengehren, Baltmannsweiler: Schneider Verlag

BUDDE, Jürgen, SCHOLAND, Barbara, FAULSTICH-WIELAND Hannelore (2008), *Geschlechtergerechtigkeit in der Schule. Eine Studie zu Chancen, Blockaden und Perspektiven einer gender-sensiblen Schulkultur.* Weinheim und München: Juventa Verlag.

FAULSTICH-WIELAND, Hannelore, WEBER, Martina, WILLEMS, Katharina (2009). *Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen*. Weinheim und München: Juventa Verlag.

FENKART, Gabriele (2013). *Szenarien des Lesens und Schreibens*. In: Böck, Margit & Fenkart, Gabriele (Hrsg.): *Literale Praxis von Jugendlichen*. ide. informationen zur deutschdidaktik. Heft 1/2013.

FENKART, Gabriele (2012). Sachorientiertes Lesen und Geschlecht. Transdifferenz – Geschlechtersensibilität – Identitätsorientierung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

GEISLER, Martin & NEUNDORF Gerrit (2011). *Pädagogische Konzepte im Kontext männlicher Videospieler. I*n: Jürgen LAUFFER & Renate RÖLLECKE (Hrsg.), *Gender und Medien. Schwerpunkt: Medienarbeit mit Jungen. Beiträge aus der Forschung und Praxis. Prämierte Medienprojekte* (S. 52-58). München: kopaed.

HODSCHAR, Daniela & KOLLERITSCH, Wolfgang (2014). *Die Lernform Radio.* http://radioigel.at/radio-als-lernform-der-neuen-mittelschule/ [20.04.2014]

HATTIE, John (2013). *Lernen sichtbar machen*. Hohengehren, Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

KREIENBAUM, Maria Anna, URBANIAK, Tamina (2006). *Jungen und Mädchen in der Schule. Konzepte der Koedukation*. Berlin: Cornelsen.

LAUFFER, Jürgen, RÖLLECKE Renate (2011). *Gender und Medien – der kleine feine Unterschied*. In: Jürgen LAUFFER & Renate RÖLLECKE (Hrsg.), *Gender und Medien. Schwerpunkt: Medienarbeit mit Jungen.* Beiträge aus der Forschung und Praxis. Prämierte Medienprojekte (S. 11-17). München: kopaed.

LUCA, Renata (2011). *Medienkompetenzförderung in Genderperspektive. Forschungsperpsektive und pädagogische Herausforderungen*. In: Jürgen LAUFFER & Renate RÖLLECKE (Hrsg.), *Gender und Medien. Schwerpunkt: Medienarbeit mit Jungen*. Beiträge aus der Forschung und Praxis. Prämierte Medienprojekte (S. 30-35). München: kopaed.

METZGER, Klaus (2004). *Den jungen Leserinnen und Lesern gerecht werden – Plädoyer für eine differenzierte Klassenlektüre.* In: Annette KLIEWER & Anita SCHILCHER (Hrsg.), *Neue Leser braucht das Land! Zum geschlechterdifferenzierenden Unterricht mit Kinder- und Jugendliteratur* (S. 151-155). Hohengehren, Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

NIX, Angelika (2004). *„In einem guten Heim sind Gleichheit, Rücksicht, Zusammenarbeit und Hilfsbereitschaft die Hauptregeln". Der Umgang mit Geschlechterdifferenzen im schwedischen (Lese)Erziehungsmodell.* In: Annette KLIEWER & Anita SCHILCHER (Hrsg.), *Neue Leser braucht das Land! Zum geschlechterdifferenzierenden Unterricht mit Kinder- und Jugendliteratur* (S. 98-112). Hohengehren, Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

REICH, Kersten (2012). *Konstruktivistische Didaktik. Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

SCHILCHER, Anita & HALLITZKY MARIA (2004). *Was wollen die Mädchen, was wollen die Jungs – und was wollen wir? – Zu Inhalt und Methodik eines geschlechterdifferenzierenden Literaturunterricht*. In: Annette KLIEWER & Anita SCHILCHER (Hrsg.), *Neue Leser braucht das Land! Zum geschlechterdifferenzierenden Unterricht mit Kinder- und Jugendliteratur* (S. 113-136). Hohengehren, Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

SCHÖNER, Birigt (2013). *„Löcher" als Anlass für fächerübergreifenden und kompetenzorientierten Unterricht*. IMST-Themenprogramm Schreiben und Lesen.

SEIDLER, Andreas (2011). *Perspektiven der Computerspielforschung in der Deutschdidaktik*. In: Roland JOST & Axel KROMMER (Hrsg.), *Comics und Computerspiele im Deutschunterricht. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Aspekte*(S. 103-119). Hohengehren, Baltmannsweiler: Schneider Verlag

STRUGER, Jürgen (2013). *Lesen, Schreiben und Identität*. In: Böck, M., Fenkart, G. ((Hrsg.): Literale Praxis von Jugendlichen. ide. informationen zur deutschdidaktik. Heft 1/2013.

- Fragebogen zu deinen persönlichen Lesegewohnheiten:

SMETSCHKA, Henriette, PUHM, Ursula (o.Z.). *LeseZeit-ZeitungsZeit*. Arbeitsheft für 5. bis 9. Schulstufe. Wien: Zeitung in der Schule.

- Klassenlektüre:

JESSEN, Søren (2012). *God Game*. Stuttgart, Wien: Gabriel Verlag.

MOLOPE, Kagiso Lesego (2012). *Im Schatten des Zitronenbaums. Ein Roman aus Südafrika*. Zweite Aufl. Basel: Baobab Books.

- Sachbücher im Lernregal

BLEYER, Dirk & KURZHALS, Jürgen (2009). *Südafrika*. München: Bruckmann Verlag.

GARETH, Thomas (2013). *Nelson Mandela. Friedenskämpfer ▪ Präsident ▪ Nobelpreisträger ▪ Ikone*. Bath: Parragon Books.

HAGEMANN, Albrecht (2010). *Nelson Mandela*. Siebente Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

KNEMEYER, Thomas (2008). Merian live. Südafrika. München: Travel House Media GmbH.

VAN WYK, Chris (2010). *Nelson Mandela. Long Way to Freedom*. London, Basingstoke, Oxford: Macmillan Children`s Books.

- Broschüren im Lernregal

Das Steiermärkische Jugendgesetz

Logo! Jugend.Info (2013/14): Sicher im Netz, www.logo.at

Meldestelle gegen Kinderpornografie und Nationalsozialismus im Netz, www.stopline.at

Österreichische Arge – Suchtvorbeugung, Onlinesucht, www.suchtvorbeugung.net

Safernet.at: Broschüre: Safer Surfing – Tipps und Tricks zum sicheren Umgang mit dem Internet (2012), www.safernet.at

wienXtra in Kooperation mit BUPP (2013): Empfehlenswerte Computer- & Konsolenspiele

- Unterrichtsmaterialien zu „Im Schatten des Zitronenbaums“

http://www.baobabbooks.ch/de/unterrichtsmaterialien/kagiso_lesego_molope_im_schatten_des_zitronenbaums/ [12.09.2012]

- Produkte

Kann man vom Bücherschreiben leben? http://radioigel.at/soren-jessen-on-god-game/ [18.05.2014]

Wenn Gelesenes von sich hören macht. http://radioigel.at/wenn-gelesenes-von-sich-hoeren-macht [10.05.2014]

IMST-Leseprojekt der 2. Klassen: Lesen sichtbar (und mit Radioigel hörbar) machen. http://www.klex.co.at/schulleben.html) [18.05.2014]

ANHANG

1. Evaluation

Interview vom 18.03.2014 von Marlies Breuss mit zwei Mädchen und einem Buben (2A), einem Mädchen und einem Buben (2B)

Datenreihe 1_Buchcover (Coververgleich-Arbeitsblatt, Auswertung-Cover, DR1-Auswertung mit Grafiken, „God Game"-Buch-Kurzvorstellung, „Zitronenbaum"-Buch-Kurzvorstellung)

Datenreihe 2_Literaturfrühstück (Buch der Wahl-Arbeitsblatt, Auswertung-Literaturfrühstück, DR2-Auswertung mit Grafiken, Literaturempfehlungen der 2A)

Datenreihe 3_Lesegewohnheiten (ZIS-Fragebogen zu deinen persönlichen Lesegewohnheiten, Auswertung-Fragebogen zu deinen Lesegewohnheiten, DR3-Auswertung mit Grafiken)

Datenreihe 4_Elternbefragung (IMST-E-Fragebogen, Auswertung E-Fragebogen, DR4-Auswertung mit Grafiken)

Datenreihe 5_LehrerInnenbefragung (IMST-L-Fragebogen, DR5-Auswertung)

Datenreihe 6_Klassenlektüre_Motivation (Fragenbogen-Warum motivert die Klassenlektüre zum Lesen), Auswertung_Frageboegen_Warum motivert die Klassenlektüre zum Lesen, DR6-Auswertung mit Grafiken

Datenreihe 7_Medien (Fragebogen_Medien die zum Lesen motivieren, Auswertung_Medien die zum Lesen motivieren, DR7-Auswertung mit Grafiken)

Datenreihe 8_Deine Meinung als Leseexpertin (Pinnwand_Deine Meinung als LeseexpertIn, Fragebogen_Lesen sichtbar machen_Was ich dazu sagen möchte, Auswerten_Lesen sichtbar machen_Was ich dazu sagen möchte, DR8-Auswertung mit Tabellen)

Datenreihe 9_Abschlusswoche_Kinder (IMST-Abschlusswoche-Fragebogen, Auswertung_D9_Abschlusswoche Kinder, DR9-Auswertung mit Tabellen

Datenreihe 10_Abschlusswoche_LehrerInnen (Reflexionsbogen_Projektgruppe_Produktbeschreibung, Auswertung-IMST-Projektgruppe-Produktbeschreibung)

2. Unterrichtsmaterialien für die IMST-Deutsch-Mindmap

2.1. Kopiervorlagen für Phase 1:

1. Blatt Forschungstagebuch/Leseportfolio
Teamrollen
Projektziele und-phasen für das Forschungstagebuch/Leseportfolio
Fragebögen (siehe Punkt „Evaluierung")

2.2 Kopiervorlagen für Phase 2:

Anweisung für das Lesekarussell
Zitate für den Zitatebrunch
„Meilensteine für die Pinnwand in der Klasse"
Informationsblatt „Leseportfolio"
Endprodukt-Beschreibung für die Pinnwand
Aufgabenstellungen der 3. Schularbeit
„Deine Meinung als LeseexpertIn ist gefragt" für die Pinnwand
Literaturkartei „God Game"
Literaturkartei „Zitronenbaum"
Sachtexte Mappe „God Game" (*Inhaltsverzeichnis, Information über Autor, Rezensionen, „Stimmt es oder stimmt es nicht", „Tipps im Umgang mit Computerspielen", „Die Zukunft der Computerspiele", „Gute Spiele kostenlos", „Machen Killerspiele gewalttätig-Spitzer-Interview", „Die TopTen Games 2010", „Krieg der Konsolen", „Computersucht", „Mein Spielekompass", Stereotypisierung von Frauen in Computerspielen", „Basiswissen Computerspiele", „Checkliste zur Bewertung von Computerspielen"*)
Sachtexte Mappe „Zitronenbaum" (*Inhaltsverzeichnis, Autorin-Info, Buchbesprechung, Mandela-Arbeitsblatt, Mandela, Länderinfo Südafrika, Geschichte Südafrikas, Apartheid)*

Romancheck „Zitronenbaum“
Romancheck „God Game“
Lernzielkontrolle zu den Sachtexten
Kopien der Routineüberprüfungen („Katzendîner“)
„God Game“- und „Zitronenbaum“-Grammatik-Satzglieder-Wortarten-Hauptsatz-Gliedsatz
Leistungsrückmeldung-Beispiel

2.3. Arbeitsblätter der anderen Fächer

DINF_IMST auf Moodle-Arbeitsanweisungen
Englisch_God Game_Who is who-Important persons in the book-Arbeitsblatt
Englisch_ Zitronenbaum_Who is who-Important persons in the book-Arbeitsblatt
Englisch_ Zitronenbaum_Ebony and Ivory_Apartheid_Mandela
Englisch_Write about the main character in the books
BE_Logo_Arbeitsblatt
Stundenplanung Computergehirn
Musik_Music Styles und ihre Wirkung_Arbeitsblatt
Musik_Miriam Makeba Musik aus Südafrika_Arbeitsblatt
Religion_ God Game und Gottesbilder_Arbeitsblatt
Religion/IKL_Zitronenbaum und Rassismus_Arbeitsblatt
Textiles Werken_Mbongeni Buthelezi
Mathe_Statistik und God Game

2.4. Produkte der Phase 3

Fotos und Texte finden sich auf der KLEX-Homepage: http://www.klex.co.at/schulleben.html
God Game-Glossar
Zitronenbaum-Glossar