



**IMST – Innovationen machen Schulen Top**

Themenprogramm *Schreiben, Lesen, Literatur* –  
*differenziert, kompetenzorientiert, fächerübergreifend*

## **ILSE GOES GRAZ!**

# **Interaktives Lese- und Schreibtraining mittels eLearning**

ID 1811

**Mag. Michaela Gütl, Martina Stadler BEd., MA**

**BRG Keplerstraße 1, 8020 Graz**

Graz, im Juli 2016

# INHALTSVERZEICHNIS

<b>INHALTSVERZEICHNIS</b> .....	<b>2</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>3</b>
<b>1 EINLEITUNG</b> .....	<b>4</b>
1.1 Motivation und Rahmenbedingungen des Projekts.....	4
1.1.1 Kommunikationskultur der „Head-Down-Generation“ .....	4
1.1.2 Veränderungen der Sprache durch neue Medien .....	4
1.1.3 Kooperatives Schreiben.....	5
1.1.4 Motivation für das Projekt.....	6
1.2 Ziele .....	7
<b>2 DURCHFÜHRUNG</b> .....	<b>9</b>
2.1 Planungsschritte.....	9
2.1.1 Planungsschritte graphisch dargestellt.....	9
2.2 Organisation und tatsächlicher Verlauf .....	10
<b>3 EVALUATION</b> .....	<b>12</b>
3.1 Ergebnisse der Evaluierung .....	12
3.2 Diversität - Genderaspekt.....	17
<b>4 REFLEXION UND AUSBLICK</b> .....	<b>18</b>
<b>5 LITERATUR</b> .....	<b>19</b>

## ABSTRACT

*Die Kommunikation im Alltag der „Head-Down-Generation“ wird von digitalen Medien und hier vor allem von Smartphones bestimmt und geprägt. So erscheint es nur logisch und einleuchtend, dass diese allgegenwärtige Jugendkultur für ihre Art der Kommunikation auch eine Sprache wählt, die der Kommunikation mit diesem Medium angepasst ist. Die Sprache der neuen Medien ist durch das asap-Syndrom (as-soon-as-possible) gekennzeichnet, sodass stets Schreibökonomie gewährleistet sein muss. Dadurch ist eine Art von Schreibsprechen entstanden, das weitgehend alle Jugendlichen bei der Kommunikation untereinander praktizieren. Ausgehend von diesem Umgang mit Sprache erscheint es wenig verwunderlich, dass die handschriftlich fixierende Schriftsprache, die von ihnen in der Schule praktiziert werden muss, den Jugendlichen umso schwerer fällt, da es außerhalb der Institution Schule für viele unserer SchülerInnen wenige bis keine Berührungspunkte mit der schriftlichen Kommunikation in Form dieser schulisch geprägten Bildungssprache gibt. Hinzu kommt, dass die in der Schule am häufigsten verwendete Textsorte Sachtexte sind, welche so gut wie keine Merkmale von Mündlichkeit aufweisen. Dieses klassen- und fächerübergreifende IMST-Projekt versucht mittels kooperativem Schreiben als Methode in diesem Feld kompetenzfördernd zu wirken, also die Schreibkompetenz der Schüler/innen in Bezug auf Sachtexte zu fördern, wofür ein interaktiver Führer durch die Stadt Graz als Aufhänger fungiert.*

Schulstufe: 7., 10., 11. Schulstufe  
Fächer: Informatik, Deutsch,  
Kontaktperson: Mag. Michaela Gütl, Martina Stadler BEd., MA  
Kontaktadresse: Mag. Michaela Gütl  
BRG Keplerstraße 1  
8020 Graz  
[michaela.guetl@brgkepler.at](mailto:michaela.guetl@brgkepler.at)

Martina Stadler BEd., MA  
BRG Keplerstraße 1  
8020 Graz  
[martina.stadler@brgkepler.at](mailto:martina.stadler@brgkepler.at)

# 1 EINLEITUNG

## 1.1 Motivation und Rahmenbedingungen des Projekts

### 1.1.1 Kommunikationskultur der „Head-Down-Generation“

Der Begriff „Generation Head-Down“ kursiert derzeit nicht nur in verschiedenen Internetforen, Blogs und auf Facebook, sondern wird auch durch andere Medien wie Radio, YouTube und Fernsehen weltweit verbreitet. Im Internet sind bereits unzählige lustig gemeinte Trailers zu finden, in denen vorwiegend Jugendliche und junge Erwachsene aufgrund ihres geneigten Kopfes mit Masten kollidieren oder über Bahnsteigkanten in U-Bahnschächte stürzen. All den Unfallopfern ist eines gemeinsam: Sie starren auf das Display ihres Smartphones und tauchen so tief in die virtuelle Welt ein, dass sie alles andere nicht mehr wahrnehmen (vgl. Trapper 2015, S.1).

Das erste Mal tauchte der Terminus „Head-Down-Generation“ während einer BBC Radiosendung im November 2013 auf, in der Ben Cooper sich mit der Frage beschäftigte, wie man Jugendliche wieder zurück zum Radio führen könne: „*The key for Radio 1 in making the BBC relevant for young people is to crack the smartphone generation, or as I call them, the head-down generation*“ (The Guardian 2013). Seither wird der Begriff verbreitet und verwendet, jedoch scheint er seitens der Kommunikationswissenschaft noch nicht definiert geschweige denn erläutert und begründet zu sein. Festzuhalten ist jedenfalls, dass dieses Phänomen im Alltag allgegenwärtig ist und definitiv das Kommunikationsverhältnis einer ganzen Generation nachhaltig zu prägen scheint (Trappel 2015, S. 1).

Die Menschen dieser Generation, die Trappel hier anspricht, werden von Prensky als *Digital Natives* bezeichnet. Prensky unterscheidet die *Digital Natives*, zu Deutsch digitale Eingeborene, von den *Digital Immigrants*, den digitalen Einwanderern. Unter *Digital Natives* werden Personen verstanden, die bereits von klein auf mit digitalen Medien wie Computern, Mobiltelefonen, Internet usw. aufwuchsen bzw. vom Kindesalter an damit konfrontiert wurden. Hingegen kommen die *Digital Immigrants* mit diesen Technologien erst im Erwachsenenalter in Berührung (vgl. Prensky, 2001, S.1).

*Head Downers* sowie *Digital Natives* ist gemeinsam, dass ihr Alltag und die ihn organisierende Alltagskommunikation vom Smartphone bestimmt werden. Smartphones verbinden, vernetzen, liefern auf Abruf Informationen und beleben nicht nur für Handyanbieter die Wirtschaft, sondern gleich für einen ganzen Industriezweig, der sich der Nachfrage nach neuen Hard- und Software-Skills verschrieben hat. Smartphones und die darauf installierbaren Apps bzw. Gadgets lösen frühere Statussymbole ab. Wer sich diesem Technologietrend verweigert und die damit verbundene ständige Erreichbarkeit verschmäht, gibt damit das ständige Up-to-Date-Sein auf. Daraus ergibt sich vor allem bei jungen Menschen die Angst etwas zu versäumen und nicht mehr, oder erst verzögert, mit ihren Freunden online mitreden zu können, wodurch sie rasch sozial ausgeschlossen werden können (vgl. Trappel 2015, S.1).

Die Kommunikation und der Alltag der „Head-Down Generation“ wird von Smartphones bestimmt und geprägt. So erscheint es nur logisch und einleuchtend, dass diese Jugendkultur für ihre Art der Kommunikation auch eine Sprache wählt, die der Kommunikation über dieses Medium angepasst ist.

### 1.1.2 Veränderungen der Sprache durch neue Medien

Die „Sprache der Jugend“ ist nicht selten ein heißdiskutiertes Thema. Die einen sprechen vom Verfall der deutschen Sprache, die anderen verweisen auf jugendsprachliche Elemente als Teil der natürlichen Sprachwandelprozesse. In dieser Arbeit soll diese Diskussion nicht fokussiert, sondern lediglich die Tatsache der Veränderung von Sprache kurz dargestellt und erklärt werden:

Die Sprache der Jugendlichen in den sehr beliebten Chats via WhatsApp und Co ist gekennzeichnet durch das „*asap*“-Syndrom. *Asap* ist nur eine der vielen Abkürzungen in der aktuellen Jugendsprache und steht für „as-soon-as-possible“. Die Sprache muss ihrem Medium angepasst sein: leger, salopp und direkt, damit sie schnell getippt und rasch gelesen werden kann. Daher werden lange, ausführliche Beschreibungen und „unnötige“, „verschnörkelte“ Sprache aus den Chatrooms, Blogs und SMSen verbannt (vgl. Frankl, Richter 2009, S.44).

Pörksen stellte bereits 1988 fest, dass die Sprache reduziert wird, indem man sie „*zunehmend mathematisiert*“ (Pörksen 1988, S.55). Sie werde formalisiert und ähnele immer mehr „Steuerungsbefehlen bei Computerprogrammen“. 2003 beschreibt Döring die Schriftsprache der Jugendlichen als *Schreibsprechen*. Im Internet werde so geschrieben, wie man spricht, was an dialektalen Färbungen, umgangssprachlichen und Elementen von Jugendsprache erkennbar sei. Syntaktische sowie lexikalische Kurzformen, Akronyme und Computerfachbegriffe seien eindeutige Indizien dafür. Zwei weitere Besonderheiten werden dieser Schriftkultur zugeschrieben: das Phänomen des Kleinschreibens und das Fehlen der Interpunktion. Beide Phänomene lassen sich wiederum auf die mögliche hohe Geschwindigkeit der Kommunikation über das Netzmedium zurückführen (vgl. Frankl & Richter 2009, S.44).

Diese konzeptionelle Mündlichkeit und die fast ausschließlich funktional ausgerichtete Sprachverwendung bewirken eine Verknappung der Sprache, zu der auch der Einsatz von Emoticons beiträgt (vgl. Struger 2009, S. 25f). Emoticons übernehmen die Funktion des Ausdrucks von Gefühlen und werden durch Aktionswörter wie beispielsweise „lol“, abgekürzt für „laugh out loud“, ergänzt.

Somit kann festgehalten werden, dass die internet- bzw. mobilfunkbasierte Schriftkommunikation sich derzeit bereits weit von der üblichen handschriftlichen Papierkommunikation entfernt hat, da die verwendete Sprache für Chats oder SMS ökonomisch (Tastaturbedienung), funktional und adressatenadäquat sein muss (vgl. Schlobinski, S.29).

### **1.1.3 Kooperatives Schreiben**

Die Schreibforschung bestätigt, dass es aktuell beim Schreiben (außerhalb der Schule) häufig mehrere Textverfasser gibt, weshalb das kooperative Schreiben als authentische Schreibsituation bezeichnet werden kann. Das beste Beispiel hierfür sind die Wikipedia-Einträge, die laufend hinsichtlich Form und Inhalt von den Usern diskutiert, neu ausgehandelt und revidiert werden. So liegt es auf der Hand, dass das kooperative bzw. gemeinsame Schreiben nicht nur eine Hilfestellung für schreibschwache Schüler/innen darstellt, sondern als grundlegende Fähigkeit von allen Schreiber/innen entwickelt werden muss (Sturm, 2008, S.1).

Neben dieser Begründung des Einsatzes von kooperativem Schreiben im Unterricht darf auch gesagt werden, dass es als Methode viele Vorteile mit sich bringt. Denn beim gemeinsamen Schreiben setzen sich Schüler/innen auch bewusst mit den eigenen Schreibnormen und -routinen auseinander, was wiederum die Reflexion der Schüler/innen fördert. Hinzu kommt, dass seitens der Schüler/innen der Gelingens-Druck gesenkt wird, da beim kooperativen Schreiben mehrere Personen die Verantwortung für einen Text übernehmen. Eine Fähigkeit, die den Schüler/innen bei dieser Art des Schreibens abverlangt wird, ist die Teamfähigkeit, dazu braucht es das Wissen darüber, welche Lösungsstrategien es zur Bewältigung der Schreibaufgabe gibt. Denn je nach Aufgabenstellung besteht das kooperative Schreiben aus den Phasen Teambildung, Teamplanung, Textproduktion, Textrevison und Abschluss. Diese Phasen haben gemein, dass sie zur Beendigung jeweils die Zustimmung der Gruppe benötigen (Sturm, 2008, S.1).

Um eine Schreibaufgabe gemeinsam bewältigen zu können, stehen dem Team verschiedenste Gruppenstrategien zur Verfügung, die im Folgenden nicht nur graphisch dargestellt, sondern auch kurz erklärt werden.

Einer-für-alle-Strategie: Die Aufgabe wird nach Absprache mit der Gruppe von einem Mitglied bearbeitet, wobei die Ideen und die Umsetzung durch den Bearbeiter im Vordergrund stehen. Hier ist es nicht zwingend notwendig, dass jedes Gruppenmitglied mit dem entstandenen Text hundertprozentig zufrieden ist, die Gruppen sollten jedoch so klein wie möglich sein (Sturm, 2008, S.1).

Sequenzielles Schreiben: Hier arbeitet ein/e Schüler/in nach dem/der anderen an derselben Aufgabe. Diese Methode hat den Vorteil, dass Gruppentreffen nicht zwingend notwendig sind, die zeitversetzte Textarbeit bringt jedoch mit sich, dass sämtliches Aushandeln fehlt, was mangelnde Struktur sowie ungenaue Abschlusskontrolle mit sich ziehen kann (Sturm, 2008, S.1).

Paralleles Schreiben: Hier werden Teilaufgaben an die einzelnen Mitglieder vergeben, die diese autonom bearbeiten. Diese Methode scheint sehr effizient und strukturiert zu sein, Stilbrüche innerhalb des Textproduktes sind jedoch wahrscheinlich (Sturm, 2008, S.1).

Reagierendes Schreiben: Mit dieser Strategie wird das „klassische“ kooperative Schreiben verbunden. Die Schüler/innen verfassen gemeinsam einen Text und berücksichtigen jeweils Textbausteine und Ideen der anderen. Hier können Bedeutungen und Normen ausgehandelt und das eigene Vorgehen kann reflektiert werden, dieses Vorgehen erfordert jedoch hohe Teamfähigkeit sowie gute Koordination und Organisation (Sturm, 2008, S.1).

#### **1.1.4 Motivation für das Projekt**

Ausgehend von dem oben beschriebenen Umgang mit Sprache, den Jugendliche auch an unserer Schule pflegen, erscheint es wenig verwunderlich, dass die handschriftlich zu fixierende Schriftsprache, die von ihnen in der Schule verlangt wird, unseren Jugendlichen umso schwerer fällt, da es außerhalb der Institution Schule wenige Berührungspunkte mit der schriftlichen Kommunikation in Form von Bildungssprache zu geben scheint. Hinzu kommt, dass auch bei uns die weitverbreitete Auffassung vorherrschend zu sein scheint, dass die Vermittlung aller Kommunikations-, Lese- und Schreibstrategien ausschließlich Aufgabe des Deutschunterrichts sei. Die Folge dieser Ausklammerung der Spracharbeit in anderen Unterrichtsfächern kann unter anderem durch die PISA-Ergebnisse 2009 verdeutlicht werden, denn (mehr als) jeder fünfte österreichische Schüler wird nach der OECD *„als zu leistungsschwach angesehen, um mit den heutigen gesellschaftlichen und beruflichen Anforderungen mithalten zu können“* (Schwanter & Schreiner, 2010, S. 37).

So verdeutlicht die von PISA aufgezeigte Problematik, dass das Hauptaugenmerk von Bildungsbemühungen sein muss, sprachförderungsbedürftigen Schüler/innen eine angemessene berufliche und gesellschaftliche Zukunft zu ermöglichen, indem ihre sprachlichen Kompetenzen gefördert werden, da sprachliche Kompetenzen die Voraussetzung für eine berufliche Zukunft und erfolgreiche Integration in die Gesellschaft sind. Mängel in diesem Kompetenzbereich weisen nicht nur Schüler/innen mit Migrationshintergrund, sondern auch jene mit der Erstsprache Deutsch auf, weshalb mangelhafte Sprachleistungen ein Thema für alle Lerner/innen darstellt, denn die Sprache, die in den einzelnen Fächern bzw. in der Schule verwendet wird, unterliegt eigenen Normen und Strukturen (vgl. Leisen, 2010, S. 2-4).

Die hohe Bedeutsamkeit der schulischen Beschäftigung mit den Fachsprachen der einzelnen Unterrichtsfächer sowie die Probleme beim Erlernen wurden bereits im IMST-Bericht *„Natürlich ILSE – Interaktives Lese- und Schreibtraining mittels eLearning im Verbund mit den naturwissenschaftlichen Fächern“* 2014 detailliert dargelegt. Ebenso findet man dort die Ausführungen zu dem Thema *„Lesen und Schreiben von Fachtexten und ihr Förderungspotential“*. Des Weiteren findet man im IMST-Bericht *„Natürlich ILSE 2.0 – Interaktives Lese- und Schreibtraining mittels eLearning im Verbund mit den naturwissenschaftlichen Fächern“* 2015 die Legitimierung von digitalen Medien als geeignetes Medium für Lehr- und vor allem Lernprozesse.

Im Schuljahr 2015/16 sollte nun das zweite Folgeprojekt „ILSE goes Graz“ in der Tradition der zwei Vorgängerprojekte den sprachsensiblen Fachunterricht ins Zentrum stellen. Jedoch wurde dieses Mal nicht der Focus auf bereits von Lehrpersonen fertiggestellte sprachensible und digital abrufbare (sei es via PC, Notebook, Tablet oder Smartphones) Unterrichtsmaterialien gelegt. Die Verantwortung für die Produkterstellung wurde aus der Hand gegeben und den Schüler/innen übertragen, die nun nach langjähriger ILSE-Erfahrung selbst Sachtexte produzieren sollten.

## 1.2 Ziele

Ziel dieses IMST-Projekts war, dass Schüler/innen der 3. Klasse in Zusammenarbeit mit den Schüler/innen der 6. und 7. Klassen einen interaktiven Stadtführer durch die Stadt Graz erstellen. Für die Produktion der gesprochenen sowie der schriftlichen Texte waren die Schüler/innen der Unterstufe zuständig, während die Schüler/innen der Oberstufen sich mit der Digitalisierung der Daten sowie deren Verarbeitung im Sinne von Audio- und Videofiles verantwortlich fühlten. Neben den bereits aus den Vorgängerprojekten 2014 und 2015 bekannten Zielen war unser diesjähriges Bestreben den Schüler/innen mehr Verantwortung zu übertragen und ihnen die dafür notwendigen Mittel und Strategien zur Erstellung eines klassenübergreifenden Produktes zur Verfügung zu stellen.

Die Schüler/innen sollen das sichere und gezielte Recherchieren zu einem frei gewählten Thema (in einem klar abgegrenzten Rahmen) im Internet lernen und seriöse Quellen von unseriösen unterscheiden können. Des Weiteren lernten sie in diesem Zusammenhang das Copyright kennen und sollten sich (mit Blick auf die VWA in der Oberstufe) mit einfachen Zitierregeln vertraut machen.

Dabei trainierten die Schüler/innen natürlich ebenso ihre Lesekompetenz, indem sie verschiedene Lesestrategien zur Erschließung sprachlich komplexer Sachtexte kennen lernten. Die vorherrschende Lesestrategie (nach Leisen), die hierzu verwendet wurde, ist Lesestrategie 8 (verschiedene Texte zum Thema vergleichen), wodurch eine intensivere Beschäftigung bezweckt und somit ein lernfördernder Mehrwert erzielt wird. Des Weiteren lernten die Schüler/innen die Lesestrategie 4 (Text mit Bild lesen) kennen. Die Kombination der Informationen aus Bild und Text führt bei nicht kontinuierlichen Texten zu einem Mehrwert. Last but not least sollten sie sich mit der Lesestrategie 9 (Schlüsselwörter suchen und den Text zusammenfassen) vertraut machen, da sich diese Strategie bei langen, expandierten Texten anbietet.

Diese Lesestrategien werden vor allem für längere Texte eingesetzt, und kamen daher zum Einsatz, da die Schüler/innen mehrere Texte zu einem Thema lesen mussten und die wichtigsten Informationen aus allen zusammentragen sollten.

Sachspezifische Kompetenzen konnten ebenso erworben bzw. gefördert werden, da durch die Anwendung der eben erwähnten Strategien eine intensive Auseinandersetzung mit der Thematik einhergeht, was wiederum zu einem tieferen Textverständnis, also auch zu einem tieferen Verständnis der Thematik selbst führt.

Heuer wird auch die Schreibkompetenz der Schüler/innen erweitert, wobei sie vor allem die Schreibstrategie 3 (mit anderen gemeinsam schreiben) anwenden, wodurch die Qualität und Quantität des Schreibprodukts erhöht wird. Des Weiteren soll die Schreibstrategie 5 (mit Schreibhilfen schreiben) angewandt werden, da durch Wortlisten, Satzmuster u. Ä. die Qualität der Sachtexte gesteigert werden kann. Unumgänglich ist Schreibstrategie 8 (verschiedene Texte zum Thema nutzen), da dies die Grundlage für das Endprodukt darstellt. Das Textprodukt wird also mittels kooperativem Schreiben geschaffen.

Hinzu kommt, dass die Schüler/innen lernen, Tonaufnahmen zu produzieren. So wird hier auch das laute Vorlesen, also die richtige Betonung, der Redefluss, das Pausenmachen, die Atmung während des Sprechens/Lesens, trainiert.

Die Oberstufenschüler/innen sollten ausgehend von den Tonaufnahmen passende Videos drehen bzw. Objekte fotografieren, diese bearbeiten und für den interaktiven Stadtführer ansprechend gestalten, womit sie ihre Soft- und Hard-Skills in puncto neue Medien bzw. Software vertieften.

Ein weiterer Aspekt war die Auseinandersetzung mit der eigenen Stadt. Die daraus entstehenden Diskussionen in puncto Zuhause bzw. Heimat lieferten einen wichtigen und spannenden Beitrag zum Thema Interkulturalität.

Neben diesen Schülerzielen verfolgen wir auch Ziele auf Lehrer/innenebene, denn auch dieses Projekt sollte eine verstärkte Zusammenarbeit der Fachgruppen Informatik und Deutsch ermöglichen. Durch diese Zusammenarbeit konnte themenorientiertes Unterrichten entstehen.

## 2 DURCHFÜHRUNG

### 2.1 Planungsschritte

Bereits im Frühling 2015 wurde die Idee für das Folgeprojekt „ILSE goes Graz“ geboren und noch im gleichen Schuljahr genehmigt. Beim Start-up sollte das Projekt präzisiert und der Frage nach der Evaluierung eines interaktiven Stadtführers von Schüler/innen für Schüler/innen nachgegangen werden. Mitte September (zu Schulbeginn) würde den Klasse (Ober- und Unterstufe) das Projekt vorgestellt werden und gleich anschließend sollte die 3. Klasse mit den Recherchen zu den verschiedenen Sehenswürdigkeiten in Graz beginnen. Ende September würde die Produktionsphase beginnen, in der die Teams (jeweils 2-3 Personen aus der 3. Klasse) einen kurzen Text zu einer selbstgewählten Sehenswürdigkeit schriftlich verfassen sollten. Nach einer Woche würden die Schüler/innen den selbst verfassten Text überarbeiten und dann die Tonaufnahmen sprechen. Mitte Oktober sollten die Tonaufnahmen den Oberstufenschüler/innen vorgespielt werden, die den Auftrag hätten diese Informationen durch Bilder bzw. Videofiles zu unterstützen und zu ergänzen. Anfang Dezember sollte die Digitalisierung abgeschlossen sein und die Bearbeitung der Bilder bzw. der Videos würde beginnen. Bis Anfang März sollten die interaktiven Übungen, die einerseits auf die Hörkompetenz andererseits auf die Sachkompetenz abzielen, fertiggestellt sein, sodass die zweite (Text-)produktionsphase seitens der Schüler/innen der 3. Klasse beginnen könnte. Ende März bzw. Anfang Mai sollten die Endtexte, die den Stadtführer zieren, fertiggestellt sein und alle Files auf Mahara gestellt werden.

#### 2.1.1 Planungsschritte graphisch dargestellt

<b>Projektmanagement</b>	<b>Durchführung</b>
<b>Projektvergabe durch IMST</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Definition der Projektziele</li><li>- Definition der Zielgruppe</li></ul>	<b>Vorbereitung</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Teamfindung</li><li>- Thema konkretisieren</li><li>- Ablauf und Organisation sicherstellen</li></ul>
<b>Start-up /IMST-Workshop</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Präzisierung des Projekts</li><li>- Beratung in puncto Evaluierung</li></ul>	<b>Schüler sammeln Daten</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Gruppenfindung</li><li>- Recherche</li><li>- Thema fixieren</li><li>- Textproduktion</li><li>- Überarbeitungsphase</li></ul>
	<b>Digitalisieren der Daten</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Suchen nach geeigneten Programmen</li><li>- Audiofiles erstellen</li></ul>
	<b>Schüler drehen Videos</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Teamfindung</li></ul>

<p><b>Zwischenbericht</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fertigstellen der letzten Lernspiele via LearningApps</li> </ul> <p><b>Frühjahrsworkshop „Schreibwerkstatt“</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Beratung bezüglich Endbericht vor allem in puncto Evaluation</li> </ul> <p><b>Endbericht Juli 2016</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Auswahl aus Schülertexten</li> <li>- Videodreh</li> </ul> <p><b>Digitalisieren der Daten</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Zusammentragen aller Daten: Audiofiles, Texte, Bilder, Videos</li> <li>- Erstellung von interaktiven Übungen zur Förderung der Lesekompetenz betreffend Sachtexte</li> <li>- Erstellung von interaktiven Übungen zur Förderung des Sachwissens</li> </ul> <p><b>Neuen Sachtexte schreiben</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Partner finden</li> <li>- Erstellung eines Sachtextes zu einem anderen Thema</li> </ul> <p><b>Produkt: Frei zugänglicher interaktiver Stadtführer</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Interaktiver Stadtführer auf Mahara</li> <li>- Creative Commons Lizenz</li> </ul> <p><b>Evaluation</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fragebogen</li> </ul>
--	--

## 2.2 Organisation und tatsächlicher Verlauf

Das Projekt, die Schüler/innen selbst schulstufenübergreifend einen interaktiven Stadtführer der Stadt Graz erstellen zu lassen, stellte für die Schüler/innen auch eine gute Möglichkeit dar sich mit sich selbst und ihren Mitmenschen auseinanderzusetzen.

Als bekannt gegeben wurde, dass dieses Projekt im Schuljahr 2015/16 durchgeführt wird, wurde mit der 3. Klassen ein Brainstorming zu „Graz – meine Stadt“ begonnen. Bereits bei diesem Brainstorming zeigte sich, dass der Untertitel „meine Stadt“ Diskussionen auslöste und über Heimat und Zuhause diskutiert und vor allem auch nachgedacht wurde. Es wurde definiert, was für jeden „Zuhause“ bedeutet und was jeder unter dem Wort „Heimat“ versteht. Hier zeigten sich deutlich kulturelle Unterschiede, die teilweise zum besseren Verstehen des anderen beitrugen oder wenigstens Erstaunen auslösten. Nach diesen anfänglichen Exkursen einigten wir uns darauf den Untertitel zu streichen, da einige Schüler/innen sich nicht mit Graz als „ihrer Stadt“ identifizieren konnten, da sich herausgestellt hatte, dass sie außer einigen Straßen, in denen sich ihre Familien bevorzugt aufhalten, nicht viel von Graz kennen. So wurde Fremdheit deutlich und mit dem Projekt ein Anknüpfungspunkt gefunden, um die Stadt, in der man lebt, besser kennenzulernen. (*Organisatorisches: 1 Vormittagsstunde, Fach Deutsch, Tafel und Kreide*)

Der nächste Schritt, die Teamfindung sowie das Finden der Sehenswürdigkeiten, war schnell erfolgreich geschafft, da die Schüler/innen sich ihre Teams selbst zusammenstellen durften und auch die Sehenswürdigkeiten selbst wählen konnten. Hier gilt es anzumerken, dass der Lehrer nicht eingreifen musste, jedes Team wählte von sich aus ein eigenes Thema. Nach intensiven Recherchen auf mindestens vier verschiedenen Internetseiten wurden zunächst die Qualität und Genauigkeit der Angaben

verglichen. Nach Prüfung der Angaben wurde bei fast allen Gruppen je ein recherchierter Text verworfen. (*Organisatorisches: 4 Vormittagsstunden, Fach Deutsch und Informatik, Computerraum*)

Der nächste Schritt war, die Informationen aus drei Texten zusammenzutragen und zu ordnen. Anschließend wurde eine Gliederung mittels Phrasen erstellt. Diese Phrasen bzw. Textbausteine wurden von der Lehrperson zusammengestellt. Darunter kann man einen „Schreib-Werkzeugkasten“ verstehen, der Floskeln, wie „Eine wichtige Sehenswürdigkeit in Graz ist ...“ oder Satzbausteine, wie „erbaut von“ enthält. (*Organisatorisches: 2 Vormittagsstunden, Fach Deutsch, Papier, Stift, Schreib-Werkzeugkasten*)

Nach dieser ersten groben Gliederung wurde pro Gruppe ein Text verfasst. Die Methode des Kooperativen Schreibens funktionierte sehr gut, z.B. entstanden sehr häufig Diskussionen über Wortbedeutungen, die in der Gruppe selbst ausgehandelt wurden. In einer Gruppe jedoch herrschte das Prinzip des geringsten Widerstandes, was eine klare Aufgabenverteilung im Sinne von: es gibt einen Schreiber und einen, der diktiert, bedeutete. (*Organisatorisches: 2 Vormittagsstunden, Fach Deutsch, Papier, Stift, Schreib-Werkzeugkasten*)

Nach dieser Textproduktionseinheit wurde der Text 10 Tage lang liegengelassen und erst danach seitens des Teams auf Qualität hin geprüft. Hier gilt es anzumerken, dass jede einzelne Gruppe ihren Text bzw. Textpassagen nochmals überarbeitete und veränderte. (*Organisatorisches: 1 Vormittagsstunde, Fach Deutsch, Papier, Stift, Schreib-Werkzeugkasten*)

Gleich im Anschluss (Doppelstunde) wurden die Texte von den Teams aufgenommen. Jedes Team erhielt Kopfhörer und Mikrofon und sprach den Text nach einer 15-minütigen Übungsphase ein. Aufgenommen wurden die Audiofiles mittels Audicity, einem Programm für Tonaufnahmen, welches selbst von Schüler/innen der Unterstufe leicht zu bedienen ist. (*Organisatorisches: 2 Vormittagsstunden, Fach Informatik, Mikrofon, Kopfhörer, Computer mit Programm Audicity*)

Diese Tonaufnahmen wurden der Oberstufe vorgespielt, die nun die Aufgabe hatte, sie zu visualisieren. Einige wählten die Form des Videodrehs, während die Mehrheit sich für Fotografieren entschied. Die Rohfiles wurden anschließend bearbeitet und zusammen mit den Tonaufnahmen auf Mahara gestellt. (*Organisatorisches: 2x4 Nachmittagsstunden, Fach Wahlpflichtfach Informatik, Computerraum, Digitalkamera*)

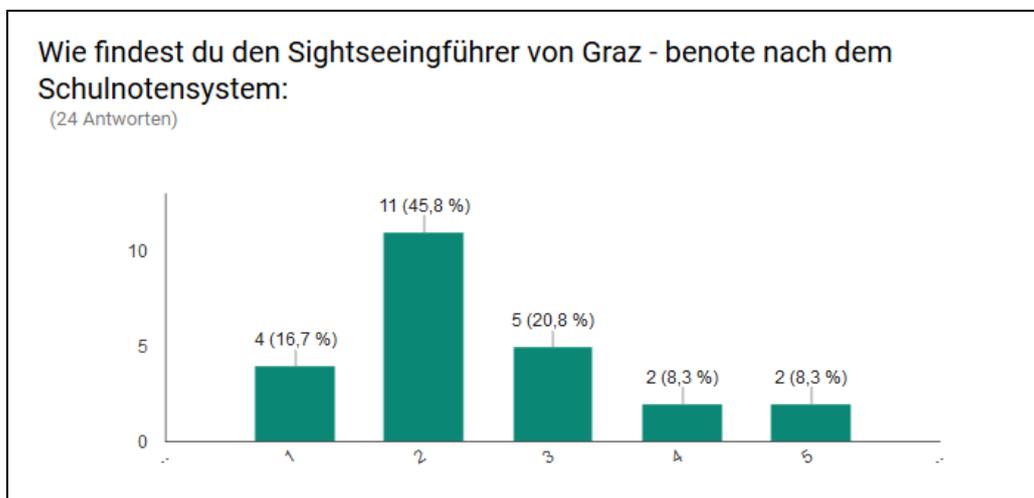
Zu dieser Sammlung wurden nun LearningApps erstellt, die das Wissen zu diesen Sehenswürdigkeiten abfragen. Der dritten Klasse wurde das „Rohprodukt“ des interaktiven Stadtführers vorgestellt und sie wurden angehalten die interaktiven Übungen zu den Sehenswürdigkeiten zu machen. (*Organisatorisches: 1 Vormittagsstunden, Fach Informatik, Computerraum*)

Im nächsten Schritt wurden LearningApps in Bezug auf Lesegenauigkeit und Leseverständnis kreiert, die von der Unterstufe erprobt wurden. Danach sollten die Schüler/innen sich eine Lieblingssehenswürdigkeit auswählen, die vorzugsweise nicht die bereits vertonte ist. Dadurch wurden neue Teams gebildet, die nun ausgehend von der Tonspur und den Bildern/Videos abermals kurze Sachtexte verfassten. Das bedeutete, sie sollten das Gesagte bzw. Gehörte nochmals zusammenfassen. Diese Kurztex-te wurden dann in den interaktiven Stadtführer eingefügt, sodass dieser aus Text, Bild, Audiofiles und Videos besteht. (*Organisatorisches: 3x1 Vormittagsstunden, Fach Deutsch (2) und Informatik (1),Stift. Papier, Computerraum*)

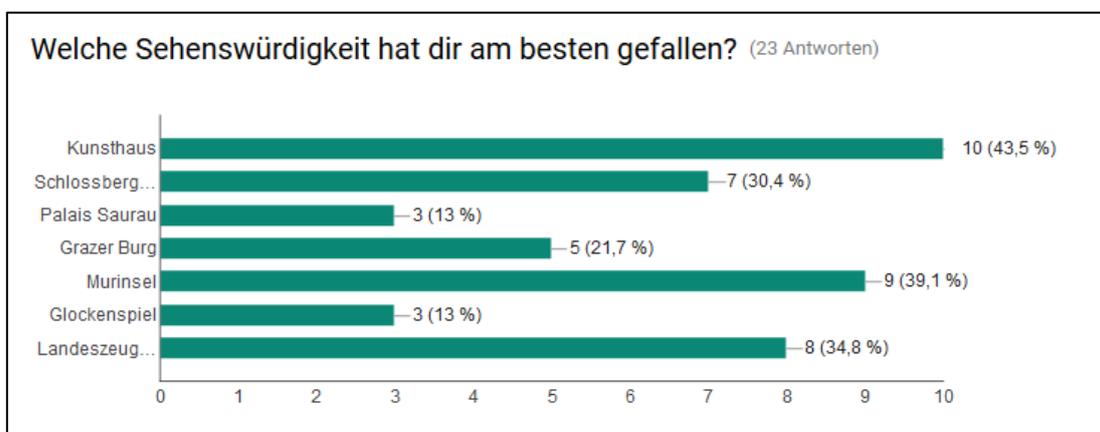
### 3 EVALUATION

Der Stadtführer von Schülern für Schüler wurde mittels Fragebogen evaluiert. Er wurde interaktiv mit Hilfe eines Google-Formulars erstellt und enthält 12 Fragen zum aktuellen IMST-Projekt. An der Evaluation haben insgesamt 24 Schüler/innen teilgenommen, wobei 7 Mädchen und 17 Buben den Fragebogen beantwortet haben. Dabei handelt es sich um Schüler/innen aus den Parallelklassen, jene 3. Klasse, die den Stadtführer mitgestaltet hat, wurde zur Evaluation nicht herangezogen. Somit beantworteten die Schüler/innen der 3A, 3C und 3D in einer Vormittagsstunde im Informatikunterricht, in der die Klasse jeweils geteilt ist, den Fragebogen.

#### 3.1 Ergebnisse der Evaluierung



Insgesamt 15 Teilnehmerinnen haben das diesjährige Projekt mit Sehr Gut bzw. mit Gut bewertet. Nur 2 Schüler haben dem Projekt die Note Nicht Genügend gegeben.

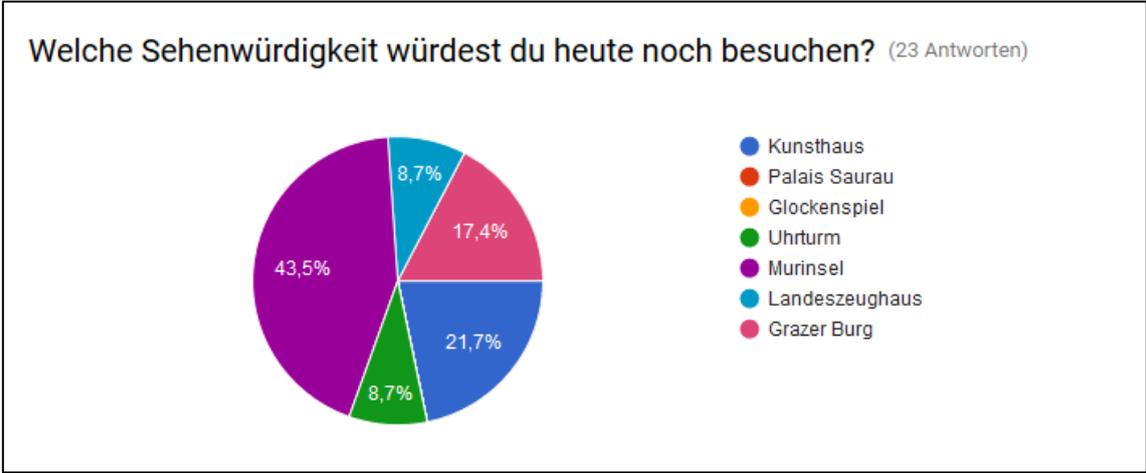


Auf die Frage nach der „Lieblingssehenswürdigkeit“ antworteten 10 Schüler bzw. Schülerinnen mit „Kunsthhaus“, dicht gefolgt von der „Murinsel“, dem „Landeszeughaus“ und dem „Schlossberg“. Das „Palais Saurau“ und das „Glockenspiel“ waren die Schlusslichter der Befragten. Dies könnte damit zusammenhängen, dass sich die Murinsel, das Kunsthhaus und der Schlossberg in unmittelbarer Nähe zur Schule befinden und den Schüler/innen schon vorher bekannt waren.

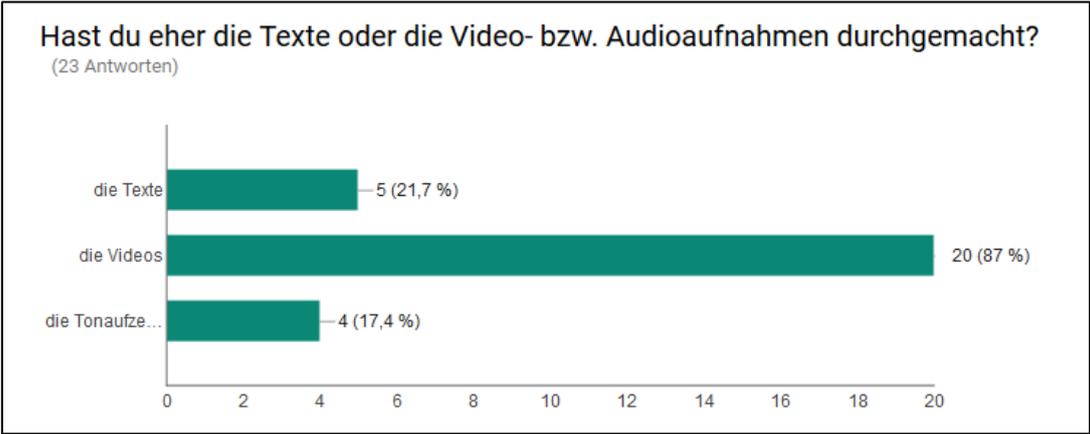


Auf die Frage nach dem besten Video gaben 13 Befragte das Video zum Thema Kunsthaus an. Nur zwei Stimmen bekam das Video „Glockenspiel“. Auf die offene Frage, warum ihnen genau dieses Video sehr gut gefalle, antworteten 19 Schüler/innen folgendermaßen (wobei es hier anzumerken gilt, dass die Antworten zusammengefasst wurden):

- Warum hat dir das Video gefallen?** (19 Antworten)
- Weil es am besten gemacht wurde.
  - Weil es interessant/informativ war.



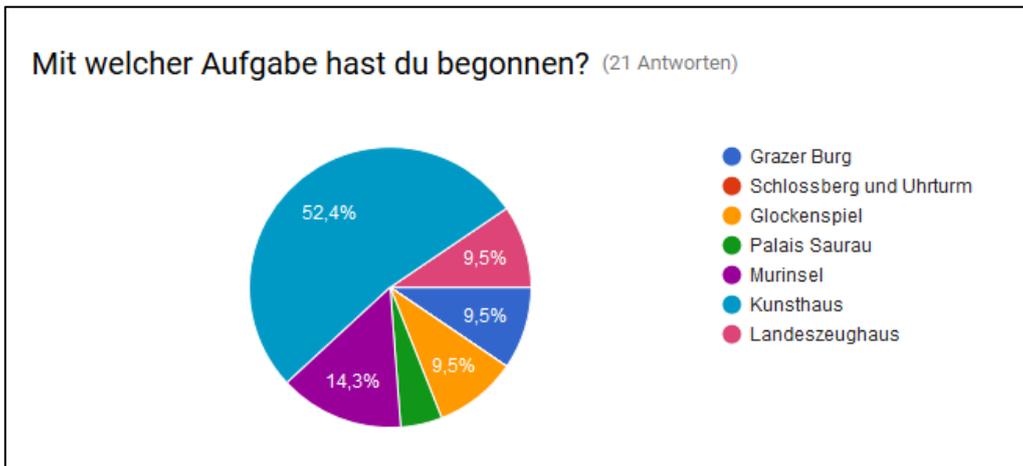
Auf die Frage, welches Sightseeingziel die Schüler/innen an diesem Tag noch ansteuern würden, stellte sich die Murinsel als klarer Favorit heraus, das Kunsthaus und die Burg folgten und niemand der Befragten würde zum Palais Saurau oder zum Glockenspiel gehen.



Die Antworten auf die Frage, welche Aufbereitungsform der Informationen ihnen am meisten zusage, bestätigen unsere Annahme im IMST-Projekt, dass Schüler/innen motivierter arbeiten, wenn multimediale Elemente im Lernkontext eingebaut werden. Bis auf 3 Befragte gaben alle an, eher die Videos durchgemacht zu haben.



Diese Frage, ob die Quizzes bezüglich der Lesegenauigkeit und die Spiele (die von Lehrer/innen erstellt wurden) durchgemacht wurden, wurde nur von 3 Befragten mit einem eindeutigen „Ja“ beantwortet, 7 arbeiteten die Aufgaben nur teilweise durch. 14 Schüler/innen gaben an, die Quizzes und Spiele nicht durchgemacht zu haben. Dies kann damit zu tun haben, dass für die Evaluation nur eine Unterrichtsstunde zur Verfügung stand. Dies wird auch bei der nachfolgenden Frage gut sichtbar, da das Kunsthaus der erste Beitrag in der Mahara View ist und mit dieser Aufgabe wurde von 11 Personen begonnen. Nichtsdestoweniger wurden die Aufgaben von mehr als der Hälfte der Schüler/innen nicht gemacht.

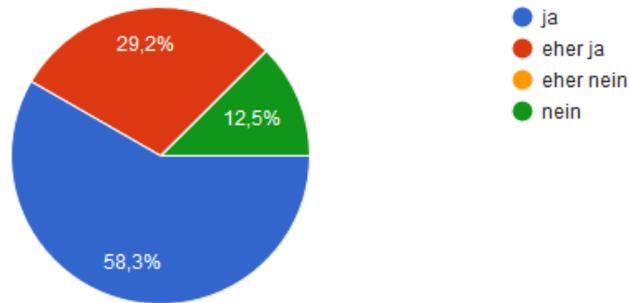


Hier zeigt sich, wie oben bereits erwähnt, dass die meisten Schüler/innen mit der ersten Aufgabe des Stadtführers begonnen haben.

Die offene Frage, ob und warum sie eine Aufgabe nicht erledigt haben, kann wie folgt zusammengefasst werden.

- ### Hast du eine Aufgabe vorzeitig abgebrochen - warum? (15 Antworten)
- Weil es cool war habe ich nicht aufgehört
  - Weil die Stunde vorbei war
  - Nein! Ich habe nicht vorzeitig abgebrochen

Waren die Inhalte für dich verständlich? (24 Antworten)



Die Inhalte fanden 21 Befragte verständlich, nur 3 Personen fanden die Inhalte unverständlich. Diese positive Rückmeldung in Bezug auf die Kurztexzte der 3B Klasse lässt einen Rückschluss auf die Lesbarkeit und Sachlichkeit der Texte der 13-Jährigen zu.

Auf die Frage, welche Inhalte (und warum) für die Schüler/innen schwer zu verstehen waren, gaben die Schüler/innen keine Sehenswürdigkeit an, sondern erwähnten nur die Gründe:

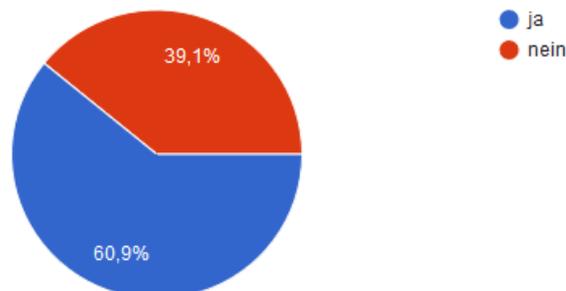
Welche Inhalte waren für dich eher schwierig zu verstehen und warum?

(12 Antworten)

- Nuscheln und Kichern
- schlecht gelesen

Diese Antworten lassen den Schluss zu, dass das laute Vorlesen und eine klare und deutliche Artikulation noch besser geübt werden sollten. Das Lachen und Kichern war wahrscheinlich ein Ausdruck von Nervosität.

Kannst du die Seite jemandem weiterempfehlen? (23 Antworten)



Die letzte Frage, ob sie die Seite weiterempfehlen würden, bejahten 14 Schüler/innen.

## 3.2 Diversität - Genderaspekt

Der Begriff *Diversität* ist sehr weitläufig. So versteht man darunter einerseits sichtbare Unterschiede zwischen Menschen, wie beispielsweise Hautfarbe und Alter wie auch nicht sichtbare wie Arbeitsweisen, Wertvorstellungen und Ähnliches. Daneben existieren auch noch gesellschaftliche oder rechtlich anerkannte Merkmale von diskriminierten Gruppen wie Ethnie bzw. Herkunft, Geschlecht oder sexuelle Orientierung (vgl. Bartosch 2014, S. 6).

Der Ansatz der Diversität bzw. der Genderaspekt nimmt in diesem Fortsetzungsprojekt einen größeren Raum ein als in den Vorgängerprojekten, da hier die Schüler/innen – und nicht wie bisher die Lehrer/innen - das Endprodukt gestalten. So ist es heuer leichter Rückschlüsse von bearbeiteten Themen auf genderbezogene Aspekte zu ziehen.

Bei der Wahl der Themen (Sehenswürdigkeiten in Graz) in der 3. Klasse war eindeutig eine Tendenz spürbar: Nach der Verkündung, dass die Schüler/innen sich die Themen in Gruppen selbst wählen dürfen, wurde eine unterschiedliche Herangehensweise sichtbar. Die Mädchen stürzten sich auf bereits bekannte Sehenswürdigkeiten wie den Schlossberg und Uhrturm. Die Burschen hingegen ließen sich bei der Entscheidungsfindung mehr Zeit und hielten öfter Rücksprache mit dem Lehrer/der Lehrerin, welche Sehenswürdigkeiten es denn in Graz gebe. Hier wurde unserer Interpretation nach der Forschungsdrang nach dem Neuen bzw. Unbekannten spürbar, während die Mädchen sich auf Gutes und Altbewährtes stützten.

Im Schreibprozess konnte man auch Unterschiede bemerken: Während die Burschen schneller und zügiger ihre Texte verfassten, gab es in den Mädchengruppen meist laustarke Diskussionen über Formulierungen und vor allem über Format und Design des Textes. Es war ihnen ein Bedürfnis, dass der Text, den sie verfassten (obwohl sie wussten, dass dieser nur vorgelesen wird) schön und sauber geschrieben ist.

Auch im Wahlpflichtfach Informatik konnte man einige Beobachtungen machen: Obwohl jede/r Schüler/in angehalten war, Videos und Bilder von den Sehenswürdigkeiten zu machen, konnten sich jeder entscheiden, wie er/sie die Sehenswürdigkeit auf Mahara View präsentiert. Während die Burschen die Video-Varianten bevorzugten, setzten die Mädchen auf Fotos bzw. Fotostrecken. Auch hier ist die Tendenz sichtbar, dass die Mädchen die sicherere Variante bevorzugen, während die Burschen die Herausforderung des Videodrehs mit all seinen Tücken und Fallen wählten.

## 4 REFLEXION UND AUSBLICK

Dieses IMST-Projekt versuchte mittels kooperativem Schreiben als Methode die Schreibkompetenz der Schüler/innen in Bezug auf Sachtexte zu fördern, wofür ein interaktiver Stadtführer der Stadt Graz als Aufhänger fungierte. Da es sich um ein klassenübergreifendes Projekt handelte und der Einsatz der neuen Medien ebenso eine zentrale Rolle spielte, konnte die Motivation der Schüler/innen für das Verfassen von Sachtexten gesteigert werden.

Die Ergebnisse der Evaluation des Stadtführers, welcher aus multimedialen Elementen besteht, sind aus Lehrer/innen- und Schüler/innensicht gut bis sehr gut. Die Sachtexte, die die Schüler/innen verfassten, wurden als gut verständlich bewertet, was eine große Leistung darstellt. Auch wenn der Fortschritt der Schreibkompetenz der Schüler/innen hier nicht evaluiert wurde, können anhand dieses Ergebnisses Rückschlüsse auf die Weiterentwicklung der sprachlichen Kompetenzen gezogen werden. Für dieses gute Ergebnis ist wahrscheinlich die mehrfache Überarbeitung der Texte mitverantwortlich.

Die Evaluation ergab, dass viele Schüler/innen die ergänzenden Quizzes und Leseübungen nicht bearbeitet haben. Die Gründe dafür müssten hinterfragt werden. Eine Möglichkeit wäre, dass die Links zu den Quizzes und Übungen zu unscheinbar waren, da sie in einer kleinen Schriftart erscheinen. Eine andere Vermutung ist, dass den Schüler/innen die Übungen zu wenig „unterhaltsam“ gestaltet waren, sodass sie es vorzogen, den restlichen interaktiven Stadtführer zu erkunden, anstatt eine Sehenswürdigkeit bis zum Ende zu betrachten. Ein wesentlicher Faktor für das Nichtausführen dieser Übungen war sicherlich auch ein organisatorisches Problem, da eine Vormittagsstunde zu kurz war.

Die Produktgestaltung wurde heuer erstmals aus den Händen gegeben. Dieser Unsicherheitsfaktor, nicht zu wissen, wie das Endprodukt aussehen würde, war für uns als Projektträgerinnen eine neue Erfahrung und wir erhielten neue Einblicke in die Vorgehensweisen der Schüler/innen. So war es spannend zu beachten, wie unterschiedlich die Lösungsstrategien der Mädchen und Burschen in der Unter- und Oberstufe waren.

Die ILSE-Reihe, die im Rahmen von IMST gegründet wurde und gewachsen ist, wird in dieser Form in Bezug auf das Ausmaß in einen mindestens 1-jährigen Ruhestand geschickt, da einerseits das Deutsch-IMST-Themenprogramm ausläuft und andererseits die Ideen zur Fortführung derzeit fehlen. Die Förderung der Fachsprache und die Vernetzung der Fächer (insbesondere Deutsch und Informatik) werden jedoch fortgeführt. Des Weiteren stehen neue, jedoch kleinere Projekte für KidZ und ÖKOLOG an.

## 5 LITERATUR

BARTOSCH Ilse (2014): *Schule als Chancenraum, um mit einer Vielfalt an Lebensentwürfen zu spielen*. In: Gender\_Diversität IMST Newsletter, IUS Klagenfurt

FRANKL, Gabriele, RICHTER, Daniela: Neue Kommunikationskulturen. Chats, Foren, Second Life, Web 2.0, Wiki, Online-Spiele, Blogs etc. In: *ide Internet*, 2009 (2), S. 43-52.

LEISEN, Josef (2010). *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Bonn: Varus

PÖRKSEN, Uwe: Die Mathematisierung der Umgangssprache. In: Gauger, Hans-Martin (Hd; 1988) *Wir sprechen anders. Warum Computer nicht sprechen können*. Frankfurt/M.: Fischer-Taschenbuch-Verlag, S. 55-63.

PRENSKY, Marc (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants*, Online unter: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> [26.09.2016]

SCHLOBINSKI, Peter (2006): Die Bedeutung digitalisierter Kommunikation für Sprach- und Kommunikationsgemeinschaft. In: *Thema Deutsch Band 7*. Von \*hdl\* bis \*cul8r\* Hsg.: Schlobinski. Mannheim: Dudenverlag, S. 26-37.

STRUGER, Jürgen (2009): Chatten, bloggen, mailen, posten. Zur Veränderung des Sprachgebrauchs im und durch das Internet. In: *ide Internet*, 2009 (2), S. 23-32.

STURM, Afra (2008): Kooperatives Schreiben – eine grundlegende Fähigkeit. In: *Rundschreiben Zentrum Lesen 15/2008*. Beilage Praxis 3. Pädagogische Hochschule FHNW, S.1-2.

SCHWANTER & SCHREINER (2010): SCHWANTNER, Ursula/ SCHREINER, Claudia (2010). *PISA 2009 Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse Lesen, Mathematik, Naturwissenschaft*. Graz: Leykam. Online unter [http://www.bifie.at/sites/default/files/publikationen/2010-12-07\\_pisa-2009-ersteergebnisse.pdf](http://www.bifie.at/sites/default/files/publikationen/2010-12-07_pisa-2009-ersteergebnisse.pdf) [30.05.2014].

THE GUARDIAN (2013): *BBC Radio 1 aims to 'crack smartphone generation' by embracing video*, Online unter: <http://www.theguardian.com/media/2013/nov/03/bbc-radio-1-smartphone-generation-video> [26.9.2015]

TRAPPEL Josef (2015): *Viel versprochen – wenig gelöst*. In: Sonderausgabe: Change- Wandel der Leitmedien, Kommunikationsmedien, Onlinejournal des Fachbereichs Kommunikationswissenschaft, Universität Salzburg, ISSN 2227-7277, Online unter: [http://journal.kommunikation-medien.at/wp-content/uploads/2015/06/Editorial\\_Final\\_Trappel.pdf](http://journal.kommunikation-medien.at/wp-content/uploads/2015/06/Editorial_Final_Trappel.pdf) [26.9.2015]