IMST – Innovationen machen Schulen Top

Schreiben und Lesen
kompetenzorientiert, fächerübergreifend, differenziert
Innovation zwischen Standardisierung und Individualisierung

„LÖCHER“ ALS ANLASS FÜR FÄCHERÜBERGREIFENDEN UND KOMPETENZORIENTIERTEN UNTERRICHT

ID 0949

Birgit Schöner

Laura Bergmann
Georg Forster
Michael Harb
Sonja Höfler
Susanne Höhs
Katharina Kospach
Cornelia Mrak
Karin Pilgram
Kerstin Rafetzeder
Hannes Ressi
Klaus Rom
Martina Rupp
Christoph Schopper
Andrea Wagner

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

Graz, Mai, 2013

Inhaltsverzeichnis

ABSTRACT **3**

1 PROJEKTBESCHREIBUNG **4**

1.1 Ausgangssituation 4

1.2 Ziele des Projekts 5

1.3 Die Grundidee vor dem Hintergrund der kompetenzorientierten Bildungslandschaft 5

1.3.1 Ziele und Kompetenzen des Literaturunterrichts 6

1.3.2 Methoden zur Förderung der Textverstehenskompetenz 7

2 PROJEKTVERLAUF **9**

2.1 Planung des Projekts 9

2.2 „Löcher“ im Deutschunterricht: Projektbeginn und Phase 1 10

2.2.1 Methodische Aufarbeitung der Phase 1 11

2.3 Löcher im fächerübergreifenden Unterricht: Phase 2 12

2.3.1 Start der Projektwoche 13

2.3.2 Der Rest der Woche ..... **Fehler! Textmarke nicht definiert.**

2.3.3 Abschlussaktion 20

2.3.4 Abschließende Bemerkungen zur Projektwoche 20

3 EVALUATION DES PROJEKTS **22**

3.1 Evaluieren – Was und Wie? 22

3.2 Evaluationsergebnisse 23

3.2.1 Ergebnisse Annahme 1 23

3.2.2 Ergebnisse Annahme 2 27

4 DER GENDERASPEKT **29**

5 DANKSAGUNG **31**

6 LITERATUR **32**

ABSTRACT

In diesem IMST-Projektbericht wird dargestellt, wie das Buch „Löcher“ von Louis Sachar in zwei Klassen einer 6. Schulstufe zum Anlass für kompetenzorientierten und fächerübergreifenden Unterricht wurde.

Ausgehend vom Ziel, den SchülerInnen zu zeigen, was in einem Jugendbuch inhaltlich, stilistisch und thematisch alles verborgen sein und wie es entdeckt werden kann, wurde zunächst eine deutlich eigenverantwortliche Auseinandersetzung mit dem Buch im Deutschunterricht geplant; das Unterrichtskonzept wird unter Berücksichtigung der aktuellen kompetenzorientierten Lese- und Literaturdidaktik im ersten und zweiten Kapitel der Arbeit vorgestellt.

Ein großer Teil des Berichts ist jedoch der ausführlichen und praxisorientierten Beschreibung der Projektwoche gewidmet, in der ausgehend vom Buch „Löcher“ eine Öffnung gewohnter Unterrichtsstrukturen hin zu fächerkoordinierendem Unterricht realisiert wurde.

Kapitel drei und vier dieses Berichts fassen schließlich die Ergebnisse der Evaluationen und Beobachtungen auf SchülerInnen-, Unterrichts- und Genderebene zusammen.

Schulstufe:	6. Schulstufe
Fächer:	Offenes Lernen (Mathe, Deutsch, Englisch), Religion, Interkulturelles Lernen, Bewegung & Sport, Musik, Bildnerische Erziehung, Textiles und Technisches Werken, Soziales Lernen, Gesunde Jause
Kontaktperson:	Mag.[a] Birgit Schöner
Kontaktadresse:	b.schoener@gmx.at

1 PROJEKTBESCHREIBUNG

1.1 Ausgangssituation

Die Neue Mittelschule *Klusemann Extern* (kurz: KLEX) ist eine dislozierte Unterstufenform der/des NMS/BG/BRG Klusemann in Graz (http://www.klex.co.at/). Das KLEX hat es sich zum Ziel gemacht, einen Lern- UND Lebensort zu schaffen, an dem in einer stressfreien und wertschätzenden Atmosphäre gelernt werden kann. Im Offenen Lernen (OL) geschieht das in einer vorbereiteten Lernumgebung für die Fächer Deutsch, Mathematik und Englisch. Fachspezifische Mindmaps führen den Kindern die Lernziele vor Augen, die sie mit Hilfe der frei zugänglichen Materialien selbständig erarbeiten.
„Die naturwissenschaftlichen und geisteswissenschaftlichen Gegenstände werden fächerübergreifend und ganzheitlich im ‚Vernetzten Unterricht' [VU] angeboten." (KLEX-Homepage, 22.02.2013, http://www.klex.co.at/anderslernen.html). Anders als in einem „klassischen Realienunterricht" im Fächerkanon sollen nicht die einzelnen Fächer und ihr oft durch fachspezifische Fokussierung begrenzter Blick auf lebensweltliche Themen im Zentrum stehen. Im VU soll vielmehr ein Rahmen dafür geschaffen werden, dass Individuen ein Thema aus verschiedenen Blickwinkeln heraus auf ihre Weise und entsprechend ihren Interessen erforschen können.
Auch in anderen Schulfächern, wie Musik, Bewegung und Sport oder Werken wird großer Wert auf themenzentrierte und projektorientierte Arbeit gelegt.
Projekte stehen im KLEX somit an der Tagesordnung – und zwar so sehr, dass sie sich für uns teilweise gar nicht mehr wie Projekte anfühlen. Die intensiven gemeinschaftlichen Vorbereitungsarbeiten, die diese Unterrichtsformen verlangen, passieren größtenteils sehr routiniert und werden von uns LehrerInnen vorwiegend als gewinnbringend und bereichernd erlebt.

Die Idee zum Projekt entwickelte sich, nachdem die letztjährigen 2. Klassen (Schuljahr 2011/12) fächerübergreifenden Unterricht ausgehend vom Buch „Löcher" von Louis Sachar durchgeführt hatten. Diese Unterrichtsphase hatte drei Tage gedauert und nur die drei OL-Fächer Deutsch, Mathematik und Englisch umfasst. Schon damals wurde ersichtlich, dass das Buch weit mehr Potential böte und wesentlich umfassender im Unterricht behandelt werden könnte.

Da das Buch also im „Jahrgang über uns" schon Unterrichtsgegenstand gewesen war, gab es tatsächlich bereits gewisse Erfahrungen und Überlegungen, auf die wir bei der Planung und Durchführung unseres Projekts zurückgreifen konnten: Bei der damaligen Aufarbeitung des Buches hatte sich etwa gezeigt, dass die Inhalte teilweise befremdlich auf die Kinder wirkten, da sich die im Buch dargestellten Schicksale und Lebensbedingungen von Jugendlichen von jenen unserer SchülerInnen klar unterscheiden. Eine tiefere Auseinandersetzung damit konnte jedoch aufgrund der stark begrenzt zur Verfügung stehenden Zeit kaum stattfinden – obwohl sie sicher sinnvoll gewesen wäre.

Ganz allgemein waren sich die drei Kolleginnen, die das Buch im Schuljahr 2011/12 als Anlass für fächerübergreifenden Unterricht genutzt hatten, einig darin, dass in einer nur dreitägigen Beschäftigung damit eben nur Platz für „gewisse Highlights" sei. Eine umfassende und vor allem auch an den Schüler und die Schülerin angepasste Rezeption des Buches würde mehr Zeit brauchen.

1.2 Ziele des Projekts

Die Grundidee des Projekts war es, den SchülerInnen zu zeigen, was in einem literarischen Text alles verborgen sein kann, wie das Verborgene entdeckt und wie es für sich selbst genutzt werden könnte. „Die Kinder und Jugendlichen sollten für sich erkennen, was ihnen mit Lesen [...] verbundene Dinge ermöglichen“ (Böck, 2008, S. 31).
Umgesetzt werden sollte diese Grundidee mit Hilfe eines Repertoires an möglichst vielfältigen, abwechslungsreichen, aus den unterschiedlichsten Fächern kommenden Arbeitsaufträgen. Bei der Bearbeitung dieser Arbeitsaufträge sollten die SchülerInnen nicht nur inhaltliche und stilistische Elemente des Buches kennen und verstehen lernen – sie sollten sich mit gewissen thematischen Aspekten über den im Text konstruierten Rahmen hinaus beschäftigen, Wirklichkeitsbezüge herstellen und eventuell sogar dazu angeregt werden, die Inhalte für sich zu nutzen. Anschaulicher gesagt: *Das Buch sollte gemeinsam mit den Kindern genau betrachtet und „in seine Einzelteile zerlegt“ werden, um zu sehen, was alles drinnen steckt und wofür das Gefundene nützlich sein könnte.*
Das Angebot an Arbeitsaufträgen sollte möglichst verschiedene Interessen ansprechen, sodass idealerweise jeder Schüler und jede Schülerin seinen und ihren individuellen Zugang zum Buch finden und das Projekt letztendlich für jede und jeden ein positives Leseerlebnis bedeuten würde.

Ausgehend von diesen Gedanken formulierte ich zu Beginn des Projekts schließlich die folgenden drei Annahmen, vor deren Hintergrund letztlich auch die Evaluation stattgefunden hat:

Hypothese in Bezug auf die Arbeit mit den SchülerInnen: Eine Beschäftigung mit dem Buchs auf die vorgestellte Weise erleichtert es den Kindern, einen persönlichen Zugang zum Buch zu finden und beeinflusst ihre Einstellung zum Buch positiv.

Hypothese in Bezug auf die Arbeit mit den LehrerInnen: Das Buch bildet einen sinnvollen, anschaulichen Anlass für die Auseinandersetzung mit Themen, die sonst schwer in den Schulalltag zu integrieren sind.

Zum Genderbereich formulierten wir zusätzlich eine
Forschungsfrage: Sind Unterschiede zwischen Buben und Mädchen im Umgang mit diesem Buch festellbar? Wenn ja, welche sind es?

1.3 Die Grundidee vor dem Hintergrund der aktuellen kompetenzorientierten Bildungslandschaft

In diesem Kapitel soll versucht werden, die Grundidee vor dem Hintergrund der aktuellen Lese- und Literaturdidaktik theoretisch zu fundieren. Gerade eine Betrachtung des Projekts im Zusammenhang mit Kompetenzentwicklung scheint mir besonders sinnvoll, da es IMST und dem Themenprogramm explizit ein Anliegen ist, kompetenzorientierten Unterricht zu unterstützen (vgl. Broschüre IMST, Titelseite). In der Folge wird daher versucht darzustellen, welche Kompetenzen durch dieses Projekt gefördert wurden.

1.3.1 Ziele und Kompetenzen des Literaturunterrichts

Da es sich beim vorgestellten Projekt ganz klar um ein Lese- und Literaturprojekt handelt, das vorwiegend literaturdidaktische Ziele verfolgt, lässt sich dieser Versuch einer Einordnung des Projekts in die aktuelle Landschaft der Kompetenzmodelle auf Modelle aus dem Bereich der Literaturdidaktik beschränken. Denn das Vorhaben, einen literarischen Text „zu zerlegen" (und ihn dann wieder zu einem Ganzen zusammenzufügen), Elemente daraus zu nutzen und ihn darüber hinaus als Anlass für fächerübergreifenden Unterricht zu nutzen, ist eindeutig ein literaturdidaktisch geprägtes Vorhaben.

Vertreter der aktuellen Literaturdidaktik sehen den Umgang mit literarischen Texten als einen wesentlichen Gegenstandbereich des Literaturunterrichts, dessen wesentlicher Kompetenzinhalt das Textverstehen ist (vgl. Leubner, Saupe, Richter, 2012, S. 44f.). Empfohlen wird eine weitere Unterteilung des Kompetenzbereichs *Textverstehen* in drei Teilkompetenzen: (1) Zentrale Textelemente erkennen, (2) zentrale Textelemente deuten und (3) die entstandene Deutung auf die Wirklichkeit beziehen. Faktoren wie *Lesefreude* und die *Lesemotivation*, bei denen die emotionale Beteiligung an einem Text eine wichtige Rolle spielt, werden jedoch hierbei nicht berücksichtigt. Der Grund dafür liegt vermutlich darin, dass diese beiden Faktoren nicht als erlernbare, lehrbare Kompetenzen, also als durch bestimmte Maßnahmen zu erreichende Dispositionen der SchülerInnen betrachtet werden können. Definitiv sollten die beiden Faktoren bei der Planung eines Unterrichts im Sinne der genannten Kompetenzorientierung trotzdem als wichtige Ziele des Unterrichts berücksichtigt werden, da sie als wesentliche Voraussetzungen für die Beschäftigung mit literarischen Texten zu betrachten sind.
Wer nichts liest, kann auch nichts erkennen und deuten.

Lesemotivation und Lesefreude von SchülerInnen wiederum steigen, wenn ihre Textverstehenskompetenzen sich steigern, was die Bedeutung dieser Kompetenz für die Weiterentwicklung der Lesekompetenzen deutlich macht.

Inwiefern lässt sich nun die Idee, die dem Projekt zugrunde liegt, in diesen literaturdidaktischen Background einbetten?
Um diese Frage zu beantworten, möchte ich das Ziel des Projekts an dieser Stelle noch einmal anführen:

> *Die Grundidee des Projekts war es, den SchülerInnen zu zeigen, was in einem literarischen Text alles verborgen sein kann, wie das Verborgene entdeckt und wie es für sich selbst genutzt werden könnte. [...]*
> *Umgesetzt werden sollte diese Grundidee mit Hilfe eines Repertoires an möglichst vielfältigen, abwechslungsreichen, aus den unterschiedlichsten Fächern kommenden Arbeitsaufträgen. Bei der Bearbeitung dieser Arbeitsaufträge sollten die SchülerInnen nicht nur inhaltliche und stilistische Elemente des Buches kennen und verstehen lernen – sie sollten sich mit gewissen thematischen Aspekten über den im Text konstruierten Rahmen hinaus beschäftigen, Wirklichkeitsbezüge herstellen und eventuell sogar dazu angeregt werden, die Inhalte für sich zu nutzen. Anschaulicher gesagt: Das Buch sollte gemeinsam mit den Kindern genau betrachtet und „in seine Einzelteile zerlegt" werden, um zu sehen, was alles drinnen steckt und wofür das Gefundene nützlich sein könnte.* (S. 5)

Aus dieser Formulierung wird klar, dass die Weiterentwicklung der Kompetenzen, die für das Textverstehen nötig sind, ein wesentliches Ziel des Projekts darstellt, das Projekt sollte zur Kompetenzentwicklung im Fach Deutsch (und darüber hinaus) beitragen. Die Grundidee gibt überdies vor, dass Arbeitsaufträge so gestaltet werden sollten, dass sie das Erkennen von wesentlichen Textelementen und deren Deutung schulen sowie einen Wirklichkeitsbezug zur Lebenswelt der SchülerInnen fördern und ermöglichen sollten. In der Zielformulierung findet sich auch der Gedanke, dass das Projekt für jede Schülerin und jeden Schüler ein positives Leseerlebnis darstellen soll, womit auch die Ziele Lesefreude und Lesemotivation angesprochen werden.

1.3.2 Methoden zur Förderung der Textverstehenskompetenz

In der aktuellen Literaturdidaktik sind Empfehlungen zu finden, welche Methoden, Sozialformen und Arbeitstechniken sich dazu eignen, die Textverstehenskompetenz zu fördern. Welche Unterrichtsformen sich konkret zur Förderung welcher Teilkompetenz eignen, soll im Folgenden zusammenfassend dargestellt werden, damit ich später darauf zurückgreifen kann, wenn es darum geht, die für das Projekt gewählten Unterrichtsformen zu beschreiben und in ihrer Wirkung zu analysieren.

In Bezug auf die Kompetenzen, die im Rahmen des Literaturunterrichts erworben werden sollen, stellen sich auch LiteraturdidaktikerInnen die Frage, ob und inwiefern diese überhaupt im Unterricht geplant vermittelt werden können: „Ist sie [die Verstehenskompetenz] eine Kompetenz, die Schüler durch explizites (bewusstes) und systematisches Lernen, ähnlich wie beispielsweise mathematische Kompetenzen, weiterentwickeln können?“ (Vgl. Leubner, Saupe, Richter, 2012, S. 59) Leubner, Saupe und Richter beantworten diese Frage mit Ja, weisen allerdings auf einige Einschränkungen hin. Bedeutsam in unserem Zusammenhang scheint mir der Hinweis, dass die Lernbarkeit stark davon abhängig ist, ob dem Erwerb der erwünschten Kompetenzen vermittelbares Wissen zugrunde liegt. Ist dies der Fall, muss natürlich sichergestellt werden, dass die Kinder dieses Wissen besitzen bzw. sich aneignen können – ansonsten werden sie sich wahrscheinlich schnell überfordert fühlen.

Wesentlich schwieriger zu handhaben ist, dass die Vermittlung von Regeln für den Umgang mit Texten im Deutschunterricht in der Sekundarstufe I unserer Wahrnehmung nach keine starke Tradition hat – vor allem was die Deutung von Textelementen betrifft. Wie erfolgreich ein Schüler oder eine Schülerin der NMS einen Text analysiert, hängt demnach nicht nur, aber doch weitgehend von seiner/ihrer Lese-, Lebens-Erfahrung und der daraus erwachsenen Intuition ab.

Ziel des kompetenzorientierten Lese- und Literatur-Unterrichts muss es also sein, den Kindern einerseits jenes deklarative Wissen beizubringen, das sie für den Erwerb der Textverstehenskompetenz benötigen. Sie sollten auf vielfältige Weise mit Möglichkeiten der Textanalyse vertraut gemacht werden, damit sie, sobald sie auf sich allein gestellt sind, selbst entscheiden können, wie sie bei der Interpretation eines Textes vorgehen.

Drei durch unterschiedliche Handlungen geprägte Hauptmethoden haben sich innerhalb der Literaturdidaktik durchgesetzt und scheinen sich somit gut dafür zu eignen, den Kindern Wege der Textanalyse bekannt zu machen und die Erweiterung von Textverstehenskompetenz positiv zu beeinflussen (vgl. ebda, S. 153ff):

- ✓ **Unterrichtgespräch:** Die Fachdidaktik schreibt dem Unterrichtsgespräch eine besondere Bedeutung für den Literaturunterricht zu, da das Miteinander-Sprechen von SchülerInnen oder von SchülerInnen und LehrerInnen über einen literarischen Text ein gutes Mittel dafür ist, die Kinder mit den Teilkompetenzen *Textdeutung* und *Herstellen eines Wirklichkeitsbezugs* vertraut zu machen. „Im Gespräch können die Schüler Deutungen eines literarischen Textes mit den Deutungen ihrer Mitschüler abgleichen und auf diese Weise die eigenen Interpretation bestätigen, verändern oder differenzieren." (Ebda, S. 155) Die Rolle der Lehrperson besteht in einem Unterrichtsgespräch, das dieses Ziel verfolgt, darin, die SchülerInnen zur Dikussion anzuregen und die Diskussion zu moderieren.

- ✓ **Textanalyse:** Textanalyseverfahren zielen vor allem darauf ab, die SchülerInnen Textelemente und -strukturen erkennen zu lassen. Dazu anregende Aufgabenstellungen können unterschiedliche Formate, Formen und auch ein unterschiedliches Maß an Lenkung aufweisen (vgl. ebda, S. 159).

- ✓ **Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht** soll die SchülerInnen an alle drei Teilkompetenzen der Textverstehenskompetenz heranführen, indem er die Kinder zum Umgestalten, Ergänzen oder Umsetzen von Texten in andere Formen und Medien motiviert. Der enorme Vorteil dieser Methode des Literaturunterrichts besteht darin, dass auch SchülerInnen gefordert werden können, die literarische Texte eher auf kreativ-künstlerische als auf kognitive Weise ergründen wollen und können.

Lesekompetenz im Bereich des literarischen Lesens ist Voraussetzung und ihre Förderung gleichzeitig Ziel derartiger Unterrichtsprojekte.
Vor dem Hintergrund dieser Einblicke in den kompetenzorientierten Literaturunterricht sollen nun im folgenden Kapitel der Projektverlauf skizziert und die Arbeitsmethoden und -aufträge vorgestellt werden, mit denen die „Löcher" bei uns im Unterricht bearbeitet wurden.

2 PROJEKTBERICHT

2.1 Planung des Projekts

Kurz nach dem IMST-Herbstworkshop stellten ich und mein Kollege Georg Forster, als Deutschlehrer der Parallelklasse mein Projektpartner, dem gesamten 2. Jahrgangsteam im Rahmen einer Konferenz die bereits entwickelten Ideen zum Projekt vor. Gemeinsam mit den KollegInnen wurde festgelegt, dass das Projekt in zwei Phasen und für den gesamten Jahrgang 2 – also die Klassen 2a und 2b, die insgesamt 48 SchülerInnen umfassen – stattfinden würde:
1. Phase: Bearbeitung des Buches im Sinne der Literaturdidaktik. Für diese Phase sollte allein die Fachgruppe Deutsch des Jahrgangs verantwortlich sein.
2. Phase: Im Anschluss an die erste Phase sollte eine fächerübergreifende Projektwoche stattfinden, in der es losgelöst vom regulären Stundenplan ein Angebot für offenes Arbeiten und Workshops zum Thema „Löcher“ geben sollte. Was die Jugendlichen aus diesem Angebot annehmen und bearbeiten würden, sollte ihnen großteils selbst überlassen bleiben.

Der Begriff „Löcher“ wurde bei der Planung dieser zweiten Phase bewusst zweideutig eingesetzt: So sollten sich die Arbeitsaufträge und Workshops während dieser fächerübergreifenden Projektwoche nicht mehr allein an die Inhalte des zuvor im Deutschunterricht behandelten Buches orientieren. Den KollegInnen wurde bewusst vermittelt, dass diese Woche von „Löchern“ im Allgemeinen handeln sollte. Es galt also ein Projekt zu planen, in dem die Jugendlichen mit dem Buch „Löcher“ einerseits und mit dem Thema „Löcher“ im weiteren Sinn in Kontakt kommen konnten.

Alle LehrerInnen des Jahrgangs erklärten sich dazu bereit, sich in diese Projektwoche einzubringen. Von Seiten des Deutschteams wurde ausdrücklich betont, dass jede beteiligte Lehrperson für sich selbst entscheiden sollte, wie sie sich mit ihrem Fach an der Projektwoche beteiligen wollte – sowohl thematisch als auch methodisch (verpflichtende/freiwillige Workshops, offene/deutlich lenkende Arbeitsaufträge etc.). Für mich persönlich war es wichtig, klarzumachen, dass während des gesamten Projekts kein „Produkt-Druck“ entstehen sollte, dass es also für niemanden nötig sein würde, auf ein präsentierbares Produkt hinzuarbeiten. Im Zentrum der Projekt-Woche stand allein das Entdecken verschiedener, für sich nutzbarer Zugänge zum Buch und zu den darin vorkommenden Themen.
Die Projektwoche wurde auf 15.3. bis 22.3. gelegt, daraus ergab sich schließlich auch der Zeitraum für die inhaltliche Beschäftigung mit dem Buch im Deutschunterricht.

Bis zum 22.1. wurde ein „Stundenplan“ für die Projektwoche ausgearbeitet (siehe Anhang): Auch wenn der eigentliche Stundenplan für die Kinder während dieser Woche offiziell aufgelöst sein sollte, war es aufgrund der Dienstzeiten der LehrerInnen notwendig, einen klaren zeitlichen Aufsichts- und Arbeitsrahmen festzulegen. In einer Teamsitzung wurde überdies fixiert, dass die Woche abwechselnd Phasen völliger Freiarbeit sowie verpflichtender und frei wählbarer Workshops enthalten sollte.

Des Weiteren wurde festgelegt, dass aus jedem Fach Arbeitsaufträge für die Freiarbeitsphasen beigesteuert würden; so sollte ein Pool aus Aufgaben entstehen, aus dem die SchülerInnen Aufträge zur selbstständigen Bearbeitung auswählen konnten.

2.2 „Löcher“ im Deutschunterricht: Projektbeginn und Phase 1

Die erste Phase begann am 11.2.2013. Ausgehend vom Deutschunterricht wurde der offizielle Lesestart angekündigt. In einer gemeinsamen Eröffnungsaktion konnten die Kinder mit dem Buch in Kontakt treten. Durch das Lesen und Bearbeiten zusammenhangloser Textpassagen bekamen sie einen ersten Eindruck vom Buch.
Dieser erste Eindruck und die anfängliche Einstellung zu diesem Buch wurden anschließend in einer kurzen Evaluation abgefragt.
Zudem bekamen die Jugendlichen eine „Löcher“-Mindmap (siehe Abbildung), die einen Überblick über die Inhalte gab, die auf sie zukommen würden.

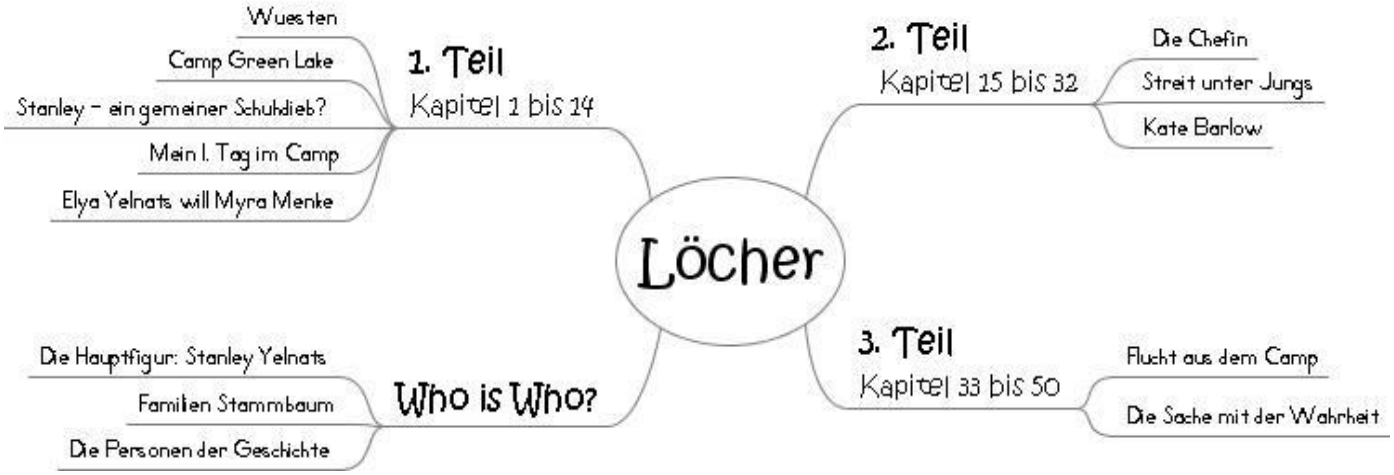

Abbildung 1: "Löcher"-Mindmap

Die Mindmap bildete die Grundlage für ihre eigenständige Beschäftigung mit dem Buch im Rahmen des Deutschunterrichts bis zum 15. März. Das Arbeiten mit Mindmaps sind die SchülerInnen seit der ersten Klasse vom Offenen Lernen gewohnt, das, wie eingangs erwähnt, zum Schulkonzept gehört. Anders als die sonst üblichen Mindmaps in Deutsch, Mathematik und Englisch führte die „Löcher“-Mindmap allerdings nicht zu erreichende **Lernziele** an, sondern enthielt ganz klar zu erledigende Arbeitsaufträge. Diese Mindmap war also deutlich direktiver als die Deutsch-Mindmaps, die die Kinder gewohnt waren. Diese Lenkung nahm ich ganz bewusst vor, da ich die SchülerInnen mit Hilfe der von mir erstellten Aufträge ganz gezielt mit Elementen der Textverstehenskompetenz vertraut machen wollte. Man muss bedenken, dass das Erkennen und Deuten von Textelementen für SchülerInnen der 6. Schulstufe Neuland darstellten und sie ihre ersten (bewussten) Erfahrungen damit machten.
Die ganze Mindmap hatte letzten Endes nur ein Lernziel („Textverstehen“), die Erledigung der Arbeitsaufträge wurde, wie bei allen anderen Lernzielen des Semesters, in die Leistungsbeurteilung einbezogen.

Gesammelt wurden die Arbeitsaufträge von den Schülern in ihrer „Löcher“-Mappe, die sie – finanziert vom Projektbudget – zu Beginn des Projekts ausgehändigt bekamen und am letzten Projekttag möglichst vollständig und kreativ gestaltet abgeben mussten.

2.2.1 Methodische Aufarbeitung der Phase 1

Bis auf drei konnte ich alle Aufträge dem hervorragenden Lehrermaterial zum „Löcher"-Buch, erschienen im Verlag an der Ruhr (vgl. Böhmann & Pangh, 2009) entnehmen. Dieses zielt zum einen darauf ab, dass die SchülerInnen eine realistische Vorstellung von den Schauplätzen und Personen des Buches bekommen. Der Auftrag „Wüsten" etwa fordert die Kinder dazu auf, sich über Wüsten und die dort lebenden Tieren und Pflanzen zu informieren und bietet ihnen so die Möglichkeit, eine für uns Europäer befremdliche Landschaft kennenzulernen. Mit Aufträgen dieser Art sorgt das Material dafür, dass die Kinder das zum Erwerb der Textverstehenskompetenz nötige deklarative Wissen erwerben.

Dieie Arbeitsblätter tragen aber auch in ausgewogenem Maß auch zur Schulung aller drei Teilkompetenzen der Textverstehenskompetenz bei:

- ✓ Das Erkennen zentraler inhaltlicher Textelemente wird in nahezu allen von uns ausgewählten Aufträgen gefordert: Die SchülerInnen mussten Personen charakterisieren, Personenkonstellationen darstellen, Situationen erörtern und erklären usw. Hierbei spielen textanalytische Verfahren eine wichtige Rolle und kamen in unterschiedlicher Weise zum Tragen.
  Was das Erkennen und Benennen von stilistischen Textelementen betrifft, verließ ich mich allerdings nicht nur auf die Arbeitsblätter. Aus Erfahrung weiß ich, dass SchülerInnen gerade beim Aufspüren stilistischer Besonderheiten enorme Schwierigkeiten haben. Handelt es sich noch dazu um den SchülerInnen vermutlich gänzlich unbekannte Stilmittel, erscheint mir eine eigenständige Annäherung in Form von Arbeitsblättern nicht als geeignete Lernform. Ich halte zumindest eine Unterstützung durch die Lehrperson beim Bekanntmachen der Stilmittel und beim ersten Aufspüren in einem geeigneten Text für sehr sinnvoll. Aus diesem Grund gab es im Offenen Lernen immer wieder fragend-entwickelte (also geleitete) Unterrichtsgespräche, die dem Kennenlernen und Auffinden von besonderen Stilmitteln des Autors dienten. Auf diese Weise fanden wir zum Beispiel heraus, dass Louis Sachar aussagekräftige Metaphern verwendet, immer wieder Vorausdeutungen einbaut und die Kinder lernten, was Palindrome sind.

- ✓ Zur Deutung von Textelementen und zum Herstellen eines Wirklichkeitsbezugs wurden die SchülerInnen in den ausgewählten Aufträgen vor allem mit Hilfe von Fragen angeregt: Fragestellungen, wie „Was hältst du von dieser Erklärung [Löcher graben stärke den Charakter]?" und „Wozu würdest du jemandem raten, der straffällig geworden ist und sich entscheiden muss, ob er ins Gefängnis oder nach Camp Green Lake geht?" (vgl. ebda, S. 14) oder Denkanstöße, wie : „Diskutiere [...], wann man auf jeden Fall die Wahrheit sagen sollte und wann man auch einmal lügen darf" (vgl. ebda, S. 33) fordern die Kinder einerseits dazu auf, sich Gedanken über die Inhalte zu machen und die Handlungen der Personen kritisch zu hinterfragen. Andererseits verlangen sie von den SchülerInnen, die im Buch geschilderten Situationen mit sich selbst in Verbindung zu bringen und so einen individuellen Wirklichkeitsbezug herzustellen.
  Die Interpretation von Textelementen wurde auch über einige handlungs- und produktionsorientierte Aufträge angeregt: So gab es etwa die Möglichkeit, einen Nachrichtenbeitrag für einen imaginären Fernsehsender zu Stanleys „erbarmunglosem Schuhdiebstahl" zu schreiben und vorzutragen (vgl. ebda, S. 20). Zudem umfasste die Mindmap einige kreative Schreibaufträge, wie das Verfassen von Tagebucheinträgen, Briefen, alternativen Kapiteln und Ähnlichem, die darauf

abzielten, den SchülerInnen die unterschiedlichen Perspektiven der einzelnen Figuren bewusst zu machen.

Die Beschreibung und Analyse der Aufträge macht deutlich, dass die Bearbeitung des „Löcher"-Buches im Rahmen des Deutschunterrichts kompetenzorientierten Ansätzen folgte. Die im Literaturunterricht zu erwerbende Textverstehenskompetenz wurde mit Hilfe eines breiten Repertoires an Arbeitsaufträgen, die sich an den im ersten Teil der Arbeit beschriebenen Methoden orientierten, geschult und die Kinder sind auf diese Weise der Fähigkeit, Texte zu entdecken und für sich zu nutzen, einen Schritt näher gekommen. Die Lese- und Schreibkompetenzen der SchülerInnen wurden durch die Arbeit an den Aufträgen auf unterschiedlichen Ebenen erweitert.

2.3 Löcher im fächerübergreifenden Unterricht: Phase 2

Von 15. bis 22. März 2013 fand eine Öffnung des Projekts statt, und das Thema „Löcher" – unter besonderer Berücksichtigung des Buches „Löcher" von Louis Sachar – wurde zum Anlass für fächerübergreifenden Unterricht für einen ganzen Jahrgang. Eine Schulwoche lang bearbeiteten und erkundeten die SchülerInnen ein übergeordnetes Thema aus der Perspektive unterschiedlicher Fächer, was in der Literatur auch als fächerkoordinierender Unterricht bezeichnet wird (vgl. Labudde et al., 2005, S. 107).

Dass diese Projektwoche mitten im Unterrichtsjahr stattfand, ist nicht ganz so erstaunlich, wie es vielleicht klingen mag. Denn während fächerübergreifender, themenzentrierter Unterricht für die meisten Schulen nach wie vor eine eher besondere Unterrichtsform ist, die man sich unter Umständen hart im Kollegium „erkämpfen" muss und die auf jeden Fall mit einem großen organisatorischen Aufwand verbunden ist, gehört Vernetzung im KLEX zum Schulkonzept. Die Gegenstände (außer Deutsch, Englisch und Mathematik) werden grundsätzlich fächerübergreifend und themenzentriert unterrichtet und auch zwischen allen anderen Fächern sind Vernetzungen immer erwünscht und möglich – wie stark und in welcher Form diese zustande kommen, hängt letztlich von verschiedenen Bedingungen ab.

Trotzdieser günstigen Bedingungen ist es keine Selbstverständlichkeit, dass die „Löcher"-Projektwoche in dieser Form stattfinden konnte, aber die Offenheit meiner KollegInnen gegenüber einer solchen Aktion wird wahrscheinlich doch grundsätzlich größer sein als unter den KollegInnen an manch anderen Schulen – dafür möchte ich mich an dieser Stelle auch bei meinen JahrgangspartnerInnen bedanken!

Wie in der Projektbeschreibung erwähnt, blieb es den LehrerInnen des Jahrgangs selbst überlassen, in welcher Weise sie sich am Projekt beteiligten – sie sollten mir ihre Ideen und Aufträge nur bis zu einem bestimmten Termin mitteilen. Die Beiträge, die mich im Laufe der Zeit erreichten, waren so gestaltet, dass mir eine Aufteilung der Projektwoche in verschiedene Abschnitte schließlich sinnvoll erschien. Obwohl es ursprünglich nicht vorgesehen war, gab es schlussendlich doch einen strukturgebenden Stundenplan, in dem unterschiedliche Arbeitsphasen für die SchülerInnen definiert wurden (siehe Anhang). Was in diesen unterschiedlichen Phasen inhaltlich und strukturell passierte, soll nun im Folgenden vorgestellt werden.

2.3.1 Start der Projektwoche

Der erste Tag der Projektwoche, Freitag, 15. März, bestand für die Kinder im Wesentlichen aus drei Arbeitsabschnitten: Zeitversetzt besuchten die SchülerInnen der beiden 2. Klassen am Vormittag einen Workshop zum Bau von Instrumenten „mit Löchern“ und bekamen von mir eine Einführung in die Projektwoche mit einem anschließenden Stöbern in der „Löcher“-Lernumgebung (dazu später mehr).

Der Instrumentalworkshop war in der ganzen Woche wohl jener Programmpunkt, der inhaltlich mit dem Buch am wenigsten zu tun hatte – dass er am ersten Tag stattfand, hatte den Vorteil, dass den Jugendlichen so gezeigt wurde, dass der Begriff „Löcher“ während der Woche zweideutig verwendet werden darf: Das Projekt drehte sich von nun an nicht mehr nur um das Buch „Löcher“ von Louis Sachar, sondern um „Löcher verschiedenster Art“.

Susanne Höhs, die Musiklehrerin des Jahrgangs und Organisatorin des Instrumentalworkshops, beschreibt und begründet die Aktion wie folgt:

Kurzbeschreibung	didaktische Idee/Lernziele	Löcherbezug
Bau von Klangbäumen mit diversen gesammelten Materialien, wie Nussschalen, Flaschenkapseln aus Plastik oder Metall, Muscheln, Nudeln mit Löchern, Schneckenhäusern, Bambus- oder Metallrohren oder Ähnlichem. Herstellung von einfachen Perkussionsinstrumenten	In die Materialien werden Löcher gebohrt und sie werden mit Schnüren an Holzgriffen, die ebenfalls mit Löchern versehen wurden, befestigt. Die unterschiedlichen Materialien führen zu differenzierten Klangergebnissen. Klangerzeugung – Eigenklang div. Materialien – Recycling v. Hausrat Serielles Arbeiten	Das Instrument als Produkt einer haptischen Erfahrung durch das Einarbeiten von Löchern in diverses Material wie Holz, Aluminium, Plastik oder Muscheln. „Wir müssen uns durchbohren.“ Löcher bohren

In der Projekt-Einführungseinheit, die beide Klassen am Vormittag des ersten Projekttages bekamen, erfuhren die Kinder zuert einmal Details zur Woche: „Stundenplan“, Fixpunkte, Freiräume, Arbeitsweise, Dokumentationsrichtlinien etc. Als Ziel der Woche wurde mit den SchülerInnen vereinbart, etwas zu produzieren, worauf sie stolz sein könnten – die Kinder sollten ihre Aktionen, Handlungen und Produkte also selbst auf ihre Sinnhaftigkeit hin einschätzen und beurteilen.

Nachdem diese organisatorischen Angelegenheiten geregelt und erklärt waren, hatten die SchülerInnen erstmals Zeit, in der vorbereiteten Löcher-Lernumgebung zu stöbern. Diese Lernumgebung bestand aus verschiedenen aus den unterschiedlichen Fächern kommenden Aufträgen und Spielen, mit denen sich die Kinder immer dann beschäftigen konnten, wenn auf ihrem Stundenplan „Löcher entdecken“ stand.

Das Lernen mit und in Lernumgebungen sind die SchülerInnen unserer Schule aus dem Offenen Lernen und dem Vernetzten Unterricht gewohnt: Die Besonderheit der „Löcher“-Lernumgebung war jedoch ihre Aufmachung und Inszenierung: Im Foyer, an einem Platz, der gut für beide Klassen erreichbar war, standen die Aufträge den Kindern von der Decke hängend zur Verfügung. Damit klar wurde, dass dieser Teil des Foyers für das Löcher-Projekt reserviert war, hängten wir einige aus Karton gestaltete Löcher auf. Auf diese Weise wurde ein Raum geschaffen, der den SchülerInnen zum projektbezogenen Lernen, Stöbern, Tüfteln, Diskutieren und Philosophieren zur Verfügung stand.

Am Nachmittag des ersten Tages schaute sich der ganze Jahrgang gemeinsam die Buchverfilmung „Holes“ im Speisesaal an. Damit wurde der Bezug zum Deutsch-Projekt hergestellt und die Erinnerung an die Lektüre aufgefrischt.

2.3.2 Vier Projekttage

Die vier darauffolgenden Projekttage bestanden im Wesentlichen aus vier verschiedenen Phasen:

- ✓ Den zeitlich größten Anteil hatte die Phase **„Löcher entdecken“**. In dieser Zeit galt es, den Arbeitsaufträgen entsprechend selbständig in der vorbereiteten Lernumgebung zu forschen. Anwesend waren während dieser Arbeitsphasen immer drei bis vier LehrerInnen für beide Klassen. Da teilweise zur selben Zeit auch Workshops stattfanden, bei denen ein Teil der Kinder von externen Personen betreut wurde, reichte diese Anzahl an betreuenden Personen meist aus. Die LehrerInnen fungierten in dieser Zeit als BeraterInnen für die Kinder – eine Tätigkeit, mit der wir im KLEX bereits gut vertraut sind. Ganz selbstverständlich versuchen wir in solchen Zusammenhängen auch „fachfremde“ Fragen der Jugendlichen zu beantworten, mit ihnen gemeinsam zu erforschen oder gestehen – im Zweifelsfall – unser Nichtwissen ein und suchen nach ExpertInnen.
  Viele der Aufträge basierten auf der Idee, ein Thema/einen Aspekt/eine Situation aus dem Buch aus Sicht eines bestimmten Faches weiterzudenken
  Andere Aufträge (v.a. die der SprachenlehrerInnen) erinnerten an den handlungs- und produktionsorientierten Unterricht – waren also stärker an den Inhalten, Personen und stilistischen Merkmalen des Buches orientiert.
  Folgende Liste gibt einen Überblick über die Aufträge, die den SchülerInnen zur Verfügung standen:

Banditen (Vgl. Böhmann & Pangh, 2009, S. 50f.)

Kurzbeschreibung	didaktische Idee/Lernziele	Löcherbezug
Ausgehend von einem Text über den Banditen „Billy the Kid“ konnten die Kinder die Lebenswelt der Helden des Wilden Westens, wie Kissin‘ Kate Barlow, kennenlernen.	Erkennen, dass Banditen nicht nur eine Konstruktion des Buches sind, sondern tatsächlich vor einiger Zeit ihr Unwesen trieben. Bezug zwischen der Banditin im Buch und der Wirklichkeit herstellen.	Die Figur der Kissin‘ Kate Barlow gefällt den Schülern, weil das Held-/Antiheldsein für sie zurzeit ein interessantes Thema darstellt.

Ssplisch (Vgl. Böhmann & Pangh, 2009, S. 34)

Kurzbeschreibung	didaktische Idee/Lernziele	Löcherbezug
Die Schüler sollen einen Werbespot für das Antifußschweißmittel „Ssplisch“ schreiben, dramaturgisch planen und einsprechen.	Erfahrungen mit dem Medium „Werbespot“ machen: Wie viel/Welcher Text ist nötig? Welche Informationen müssen genannt werden? Was kann ausgespart werden? Was muss beim Einsprechen beachtet werden?	Das Antifußschweißmittel „Ssplisch“, das Stanleys Vater entdeckt und später tatsächlich verkauft.

Camp-Reportage (Vgl. Böhmann & Pangh, 2009, S. 45)

Kurzbeschreibung	didaktische Idee/Lernziele	Löcherbezug
Die Schüler sollen in die Rolle einer Reporterin schlüpfen und Interviews für eine spannende, die Wahrheit aufdeckende Reportage übers Camp führen sowie den Beginn der Reportage verfassen.	Das Medium der Reportage kennenlernen: Wie komme ich zu spannenden Informationen? Wie führt man Interviews? Die Ereignisse im Camp sollen von den Schülern kritisch hinterfragt werden.	Die Verhältnisse im Camp

Theater „Kissin' Kate Barlow" (Katharina Kospach)

Kurzbeschreibung	didaktische Idee/Lernziele	Löcherbezug
Mit Hilfe von Requisiten und Kostümen, gepaart mit einer großen Portion an Kreativität müssen die Schüler einen kleinen Sketch – einen Überfall von Kate Barlow – einstudieren und vorführen.	Sich in die Charaktere des Buches hineinversetzten und einmal im Leben Bandit sein dürfen!	Die tragische Geschichte um Kate Barlow zieht sich durchs ganze Buch und eignet sich hervorragend, um dramatische Szenen nachzuspielen.

Stories with Sole (Christoph Schopper) (Vgl. Buckley & Corcoran, 2003)

Kurzbeschreibung	didaktische Idee/Lernziele	Löcherbezug
Eine Geschichte (Englisch) schreiben aus Sicht eines selbst gewählten Schuhs (Personifizierung).	Der ungewöhnliche und unrealistische Schreibanlass soll helfen, eine Situation zu schaffen, in der unbeschwert geschrieben werden kann.	Der Turnschuh von Clyde Livingston.

Interesting Words and sentences (Laura Bergmann) (Vgl. ebda)

Kurzbeschreibung	didaktische Idee/Lernziele	Löcherbezug
Stilistische Mittel im Buch kennenlernen und die erkannten Schemata auf eigene Sätze anwenden.	Verwendung von always/usually zur Verstärkung einer Aussage. Verwendung von mehreren Adjektiven in einem Satz.	Sprachmuster aus dem Buch

Rassismus (Martina Rupp)

Kurzbeschreibung	didaktische Idee/Lernziele	Löcherbezug
Anhand eines Comics Rassismus in unserer Umgebung wahrnehmen.	Rassismus als Faktum in unserer Umgebung erkennen. Möglichkeiten erarbeiten, um damit umzugehen.	Rassismus kommt in der Rückblende rund um Kate Barlow vor (der dunkelhäutige Sam wird ermordet).

Jugendkriminalität (Karin Pilgram)

Kurzbeschreibung	didaktische Idee/Lernziele	Löcherbezug
Ausgehend von der Problemstellung im Roman setzen sich die Jugendlichen in Form verschiedener Arbeitsaufträge mit den Themen *faires Strafausmaß*, *Vor- und Nachteile des österr. und des amerik. Jugendstrafrechts* sowie mit dem *Gefühl des „Gefangenseins“* auseinander.	Unterschiede zwischen österreichischem und amerikanischem Jugendstrafrecht kennenlernen	Die Romanfigur Stanley wird im Roman „Löcher“ fälschlicherweise des Diebstahls der Turnschuhe von Clyde Livingston beschuldigt. Er wird verurteilt und hat die Wahl zwischen Gefängnis und Camp Green Lake. Der Roman spielt in Amerika, und der Autor der „Löcher“, Louis Sacher, ist Amerikaner. Zwischen dem amerikanischen und dem österreichischen Jugendstrafrecht bestehen große Unterschiede.

Respekt statt Rassismus (Michael Harb)

Kurzbeschreibung	didaktische Idee/Lernziele	Löcherbezug
Lückentext und Arbeitsauftrag zu einem kurzer Animationsfilm zu den Themen Rassismus und der Angst vor dem Fremden	Der Kurzfilm soll zu einer persönlichen Auseinandersetzung mit den Themen Rassismus und Fremdenfeindlichkeit anregen.	Das Thema Rassismus wird im Buch rund um Kate Barlow und Sam thematisiert.

Green Lake im Plan (Kerstin Rafetzeder, Hannes Ressi)

Kurzbeschreibung	didaktische Idee/Lernziele	Löcherbezug
Darstellung der verschiedenen Handlungsorte in einem maßstabgetreuen Plan	Sichtbarmachung der Örtlichkeiten, an denen die Geschichte zu den unterschiedlichen Zeitpunkten spielt. Durch die maßstabsgetreue Darstellung sollen Distanzen spürbarer und die verschiedenen Handlungsstränge intensiver analysiert werden.	Orte der Handlung werden dargestellt.

Die Geheimnisse von Green Lake (Kerstin Rafetzeder, Hannes Ressi)

Kurzbeschreibung	didaktische Idee/Lernziele	Löcherbezug
Löcher-Tüfteleien	Das Löcherbuch dient hier als Anlass zum Lösen von Löcher-FERMI-Aufgaben bzw. zur Entwicklung verschiedener Lösungsstrategien bei alltäglichen bis außergewöhnlichen Problemstellungen.	Löcher schätzen, rechnen, messen, füllen Zwiebelsuppenhochrechnung

Die ganze Story im Diagramm (Kerstin Rafetzeder, Hannes Ressi)

Kurzbeschreibung	didaktische Idee/Lernziele	Löcherbezug
Die Geschichte wird mittels Diagramm analysiert und dargestellt.	Zum besseren Verständnis der verschiedenen Zeitebenen im Buch werden wesentliche Handlungen und Geschehnisse aus dem Buch in einem Ort-Zeitdiagramm angeordnet.	Die Handlung wird in einem Diagramm auf den unterschiedlichen Zeitebenen visualisiert.

Foot, Yard, Inch (Kerstin Rafetzeder, Hannes Ressi) (Vgl. Böhmann & Pangh, 2009, S. 18)

Kurzbeschreibung	didaktische Idee/Lernziele	Löcherbezug
Amerikanische Maße in europäische Maße umwandeln können	Die im Buch in amerikanischen Größen angegebenen Dimensionen besser verstehen bzw. in europäische Maßeinheiten umrechnen können.	Maßeinheiten aus dem Buch (Wie groß ist so ein Loch?)

Guess the Character (Christine Mayr-Bauernfeind)

Kurzbeschreibung	didaktische Idee/Lernziele	Löcherbezug
Ein Schüler zieht eine Personenkarte vom Stapel (auf der Karte steht zum Beispiel „Hector Zeroni“),und die anderen Spieler müssen mittels englischer Fragen erraten, welche Person gezogen wurde.	Englische Fragen formulieren Buchcharaktere erkunden	Die Personen aus dem Buch

Camp Green Lake Würfelspiel (Vgl. ebda, S. 55)

Kurzbeschreibung	didaktische Idee/Lernziele	Löcherbezug
Auf einem Spielplan, der das Camp von oben gesehen abbildet, müssen die Spieler möglichst schnell das Ziel erreichen, denn dort ist der Schatz versteckt. Im Weg stehen Zwiebelfelder, Wasserflaschenfelder und absolut tödlich-gefährliche Eidechsenfelder, die das Vorankommen erschweren.	Buchinhalte spielerisch wiederholen und verinnerlichen.	Auf den Aktionsfeldern müssen zum Beispiel Fragen zum Inhalt des Buches beantwortet oder Ereignisse nachgespielt werden.

Während der „Löcher entdecken“-Phasen fanden auch einige Workshops statt, die von den SchülerInnen in Kleingruppen teilweise verpflichtend und teilweise freiwillig besucht werden konnten. Für die Kurse, die frei zur Wahl standen, gab es eine maximale TeilnehmerInnenzahl – die Anmeldung passierte mittels einer Liste, die am Tag vor dem Kurs im Foyer aufgehängt wurde. Diese bot nur so viele freie Felder zum Eintragen, wie es Plätze gab – waren diese gefüllt, war der Kurs voll.

Verpflichtende Workshops:

Workshop zum Thema „Jugendrechte“ der Kinder- und Jugendanwaltschaft Graz
(Organisatorin: Karin Pilgram)

Kurzbeschreibung	didaktische Idee/Lernziele	Löcherbezug
Ausgehend von eigenen Fragen wird mit den Jugendlichen das österreichische Jugendschutzgesetz erarbeitet.	Der Workshop zum Thema Jugendschutz will Jugendliche zu eigenverantwortlichem Handeln anregen und ihnen durch selbstständiges Erarbeiten der Inhalte einen neuen Blickwinkel in Bezug auf das Jugendschutzgesetz vermitteln.	Amerikanisches Jugendstrafrecht: Stanley muss sich zwischen Camp Green Lake und dem Knast entscheiden.

Englischsprachiger WS mit der Afro-Amerikanerin Mercy Otieno-Dorcas zum Thema Rassismus in Graz
(Organisatorin: Karin Pilgram)

Kurzbeschreibung	didaktische Idee/Lernziele	Löcherbezug
Aus erster Hand etwas über das Schwarzsein in Graz hören	Einfache Erzählungen auf Englisch verstehen	Sam wurde aufgrund seiner Hautfarbe diskriminiert – wie geht es Schwarzen heute?

Frei wählbare Workshops:

Gesunde Zwiebel- und Pfrisichjause (Martina Rupp)

Kurzbeschreibung	didaktische Idee/Lernziele	Löcherbezug
Jause mit Zwiebeln und Pfirsichen herrichten und verkaufen	Zwiebel und Pfirsiche zubereiten und „erschmecken“ können	Zwiebel spielen eine Haupt-, Pfirsiche eine Nebenrolle in dem Buch.

Pimp up the Story with Sounds (Susanne Höhs)

Kurzbeschreibung	didaktische Idee/Lernziele	Löcherbezug
Erstellen eines Hörspiels nach Szenenauswahl aus dem Buch: Zwei Gruppen mit rund 10 Personen einigen sich auf Szenen, die in Hörspielfassungen aufgenommen werden. Für Geräusche werden effektive Hilfsmittel gesucht, Dialoge eingerichtet und an die Sprecher verteilt.	Einarbeiten in eine andere Kunstform; Reduktion auf auditive Wahrnehmung und Umgestaltung der Beschreibung der Szene aus dem Buch sowie der Videoausschnitte auf ein Hörspiel Auseinandersetzung mit Geräuschqualitäten und Sprache, um sich über ein auditives Medium auszudrücken.	Hörspielszenen: Sturm ins Schulgebäude Streit beim Wasserausschenken Zero, kurz bevor er davon läuft

- ✓ Eine weitere Phase bildeten die so genannten „KreativLöcher“: Ein Angebot, das von den BE- und WerklehrerInnen erdacht, konzipiert und angeboten wurde. Während dieser Zeit konnten die SchülerInnen zwischen vier Krativ-Kursen ihren Favoriten auswählen. Die Kurse wurden am ersten Tag der Projektwoche kurz in beiden Klassen vorgestellt – daraufhin folgte wiederum die Möglichkeit der Anmeldung mittels ausgehängter Listen.
  Aus folgenden Kursen konnten die Kinder auswählen:

ShoeManiacs (Hannes Ressi)

Kurzbeschreibung	didaktische Idee/Lernziele	Löcherbezug
De- & Rekonstruktion von Schuhwerk	Gebrauchsgegenstand als Kunstobjekt	Clyde Livingstons Sportschuh

Druckwerkstatt Buchillustation (Andrea Wagner)

Kurzbeschreibung	didaktische Idee/Lernziele	Löcherbezug
Ein eigenes Thema zum Buch illustrieren, wie „Gefährliche Eidechsen“ oder „Turnschuhe“ oder „Pfirsichkompott“ oder „Zwiebeln“ oder...	Linolschnitt und danach ein Zwei-/Dreifarbendruck	Themen und Gegenstände aus dem Buch bearbeiten

Dig up your Shirt (zweimal) (Cornelia Mrak, Kerstin Rafetzeder)

Kurzbeschreibung	didaktische Idee/Lernziele	Löcherbezug
T-Shirt durchlöchern, unterfüttern und bedrucken	T-Shirts selbst designen Optional durch Zerschneiden, Zerlöchern, wieder Unterfüttern. Alternativ bzw. ergänzend mittels Siebdrucktechnik verschiedene Motive aus und rund ums Buch aufs Shirt drucken Ziel ist es, einen typischen „Löcher-Look“ zu generieren.	Löcher ins Shirt schneiden Lippenabdruck von Kissin‘ Kate drucken Echsen in Löchern drucken

- ✓ Die zwei Sportlehrer, Klaus Rom und Cornelia Mrak, überlegten sich auch eine löcherbasierte Sporteinheit, die im Stundenplan unter dem Titel „SportLöcher“ vermerkt war:

Kurzbeschreibung	didaktische Idee/Lernziele	Löcherbezug
Basierend auf der Geschichte müssen die SchülerInnen in einem Parcours voller Bewegung und Action „Löcher graben“, aus dem Lager ausbrechen, durch die Wüste laufen und einen Berg besteigen, um den Fluch zu brechen.	Viel Bewegung und Spaß Darüber hinaus kooperatives Verhalten, denn nur die Mannschaft, die sich gut organisiert, kann gewinnen.	Ein Spiel im „Korsett“ der Geschichte und die Einsicht, dass es gemeinsam besser geht!

- ✓ Im Stundenplan fanden die SchülerInnen zudem eine Phase vor, die „Vernetzte Löcher“ hieß: Diese Zeit stand den LehrerInnen des Vernetzten Unterrichts zu, die bereits konkrete Ideen zum Ablauf dieser Einheiten hatten. Da diese Phase jedoch in beiden Klassen am Ende der Woche platziert war und mit dem Wochenende nach der Projektwoche die Osterferien begannen, wurde diese Einheit unter anderem auch dazu genutzt, auf das Osterfest einzustimmen – natürlich ganz im Zeichen der Löcher.

2.3.3 Abschlussaktion

Das Projektende verlief relativ unspektakulär: Die letzte „Löcher entdecken“-Phase wurde in beiden Klassen dazu genutzt, Aufträge abzuschließen, die Löcher-Mappen zu vervollständigen und abgabebereit zu machen und im Plenum das Projekt zu reflektieren.
Die eigentliche Abschlussaktion bestand darin, ein Löcher-Plakat zur Erinnerung herzustellen: Jedes Kind sollte sich auf einem etwa 3 x 1,5 Meter großen Plakat mit einem Loch eigener Größe und Form verewigen, und gemeinsam musste dem Plakat ein Name gegeben werden. Diese Aktion wurde gefilmt und zu einem kurzen Stummfilm verarbeitet.

2.3.4 Abschließende Bemerkungen zur Projektwoche

Im Großen und Ganzen ist die Projektwoche sehr zufriedenstellend verlaufen. Die Kinder haben getüftelt, Theater gespielt, Werbespots aufgenommen, T-Shirts gestaltet und vieles mehr. Viele haben tatsächlich etwas produziert, worauf sie zumindest ein bisschen stolz sind.
Ich möchte an dieser Stelle jedoch auch einige Dinge aufzählen, an die ich bei der Durchführung eines ähnlichen Projektes auf jeden Fall anders herangehen würde:

- ✓ **Kreativangebote:** Mit kreativen Arbeitsaufträgen wie dem Einsprechen eines Radio-Werbespots oder dem Theater-Auftrag beschäftigten sich die Kinder teils viele Stunden lang, ohne dass das von ihnen angestrebte Ziel erreicht wurde.
  Dies könnte eventuell vermieden werden, indem für solche Aufträge eine dafür zuständige Lehrperson anwesend ist, die zum einen den Überblick hat, wer schon wie lange am jeweiligen Auftrag arbeitet, und zum anderen kompetent weiterhelfen kann. Vielleicht brauchen dramapädagogische Elemente doch auch kompetente Regie.
  Eine andere Möglichkeit wäre es, solche Kreativangebote als Kurse zu ganz klar definierten Zeiten anzubieten.
- ✓ **Endprodukt:** Im Vorfeld wurde zwar ganz bewusst die Entscheidung getroffen, die Woche nicht mit einer Abschlusspräsentation beenden zu wollen, da in solchen Fällen im Hintergrund immer der Druck, etwas fertig bekommen, ein Produkt abliefern zu müssen, vorhanden ist.
  Das Ziel, das den SchülerInnen vorgegeben wurde – etwas zu produzieren, worauf sie „stolz sein können“ – war sehr offen formuliert.
  Vermutlich würde sich klar definiertes Präsentations-Ziel auch positiv auf jene SchülerInnen auswirken, die eher dazu neigen „es sich gemütlich zu machen“. Der Druck, etwas innerhalb einer bestimmten Frist fertig bekommen zu müssen – und sei es „nur“ eine Projektmappe – kann auch motivierend wirken. Ein deutlicherer Fokus auf ein Endprodukt von Anfang an hätte auch organisatorisch Vorteile gehabt, denn auch ungezwungen entstanden einige Produkte, die es wert wa-

ren, hergezeigt zu werden, nun musste aber ein passender Anlass für ihre Präsentation erst gefunden werden.

- ✓ **Mischung Kurs-Freiarbeit:** Für uns LehrerInnen war es teilweise schwierig, die Übersicht über alles zu behalten: Woran arbeitet wer, schon wie lange und wie sinnvoll? Wobei wird Unterstützung gebraucht?
  Ein Grund dafür war, dass die Aufsichten im Laufe des Tages wechselten und man so eben nur mitbekam, was in jenen Stunden passierte, in denen man selbst anwesend war.
  Eine Möglichkeit dies zu vermeiden wäre, dass es Lehrpersonen gibt, die die Klasse über den ganzen Tag begleiten und in der Früh bei einer Reflexionsrunde erfahren, woran die einzelnen SchülerInnen gerade arbeiten.
  Eine weitere Möglichkeit bestünde darin, mehr Angebote in Form von Kursen anzubieten. Würde man beispielsweise die ganz offenen Lerneinheiten reduzieren und mehr Kursphasen einführen, bei denen die Kinder jeweils aus einem Repertoire von vier bis fünf Kursen auswählen können, hätte man einen besseren Überblick über die Tätigkeiten der Kinder. Für die LehrerInnen wäre es kein Mehraufwand, denn vier LehrerInnen waren ja ohnehin immer anwesend und viele der Aufträge, die bei unserem Projekt für die offenen Einheiten zur Verfügung gestellt wurden, könnten von den Lehrpersonen auch in Form von Kursen angeboten werden. Allerdings birgt dieses höhere Maß an Struktur auch das Risiko eines Verlusts an Offenheit, die erwünscht und geplant war.
- ✓ **Digital-Chaos:** Im Laufe der Woche entstanden viele Videos, Fotos und Tonaufnahmen. Sie alle zu sichten, war ein schwieriges Unterfangen. Ursprünglich gab es dazu eine klare Regelung. Um Aufnahmen zu beschleunigen, brachten die Kinder und auch Lehrpersonen teilweise ihre eigenen Aufnahmegeräte mit. Somit gab es immer mehr Leute, bei denen für mich relevantes Material gespeichert war – ich weiß bis heute nicht, ob ich inzwischen alles auf meiner Festplatte habe.
  Zudem speichern die Geräte die Daten teilweise in unterschiedlichen Formaten ab, die wiederum nicht auf allen Rechnern zu öffnen sind usw.
  Diesbezüglich muss eine klare, möglichst einfache Regelung her!

3 EVALUATION DES PROJEKTS

3.1 Evaluieren – Was und Wie?

In erster Linie galt es Evaluationsergebnisse in Bezug auf meine zwei Untersuchungsannahmen und die Untersuchungsfrage zu erhalten.

Die erste Hypothese betraf das Leseerlebnis der Kinder und lautete wie folgt: *Eine Aufarbeitung des Buches auf die vorgestellte Weise erleichtert es den Kindern, einen persönlichen Zugang zum Buch zu finden und beeinflusst ihre Einstellung zum Buch.*
Ob die Art und Weise der Bearbeitung des Buches die Einstellung der Jugendlichen zum Buch beeinflusst hat, schien mir mit Hilfe von Fragebögen evaluierbar zu sein. Den ersten Fragebogen bekamen die SchülerInnen nach dem gemeinsamen Einstieg, bei dem sie erste Eindrücke zum Buch sammeln konnten. Folgende Frage sollte ihre Einstellung zum Buch vor Lesebeginn ermitteln[1]:

*3) **Wie sehr interessiert dich** das Buch „Löcher" (nach der ersten Leseprobe)?*		*sehr* □	*etwas* □	*geht so* □	*überhaupt nicht* □

Eine ähnliche Frage wurde den SchülerInnen zum Vergleich auch in den beiden anderen Fragebögen gestellt – einen davon erhielten sie nach der ersten Phase des Projekts, den zweiten nach Beendigung des gesamten Projekts. Aus dem Vergleich der Antworten auf diese drei Fragen sollte sich abzeichnen, ob sich die Einstellung der Jugendlichen zum Buch durch die kompetenzorientierte und fächerübergreifende Aufarbeitung geändert hat.

Ob und inwiefern das kreative, projektorientierte Auftragsangebot es den Kindern erleichtert hat, einen persönlichen Zugang zum Buch zu finden, war wesentlich schwieriger herauszufinden. Neben Beobachtungen und Gesprächen sollten mir schließlich auch darüber einige Fragen Aufschluss bringen. Mittels mehrerer offener Fragestellungen versuchte ich speziell mit Hilfe des 2. Fragebogens (der nach der 1. Phase ausgeteilt wurde) herauszufinden, wie intensiv die Auseinandersetzung der SchülerInnen mit den Inhalten des Buches gewesen war und was sie persönlich angesprochen hatte. Folgende Fragen bezogen sich auf diesen Aspekt:

*4) Was hat dir **gefallen**/ **nicht gefallen**?*

*5) Welche Stelle/n hat/haben dich **gefesselt**? Was hat dich **gelangweilt**?*

6) Gibt es etwas, worüber du dir durch das Buch erstmals Gedanken gemacht hast?

*8) Welche Inhalte haben dich **beeindruckt und bleiben dir in Erinnerung**?*

9) Gibt es etwas, worüber du gerne mehr erfahren möchtest?

[1] Die vollständigen Fragebögen sind im Anhang zu finden.

In der zweiten Annahme ging ich davon aus, dass das Buch für meine KollegInnen einen sinnvollen Anlass für die fachspezifische Thematisierung von Themen darstellt, die ansonsten eher nicht in den Schulalltag integriert werden. Zur Evaluierung dieser Annahme stellte ich meinem Jahrgangsteam folgende Frage in einem abschließenden, projektbezogenen LehrerInnenfragebogen[2]:

4) ***Nutzen für den Unterricht:***
Intendierter Nutzen: *Das Buch bildet einen sinnvollen, anschaulichen Anlass für die Auseinandersetzung mit Themen, die ansonsten kaum in den Schulalltag zu integrieren sind.*

Wurde dies Ihrer Meinung nach erreicht?

ja ☐	*nein* ☐	*teilweise* ☐

Auf die Evaluierung und die Beantwortung der **genderspezifischen Untersuchungsfrage** möchte ich im vierten Kapitel dieses Berichts eingehen, in dem es um das Projekt aus der Genderperspektive gehen wird.

3.2 Evaluationsergebnisse[3]

3.2.1 Ergebnisse Annahme 1

Mit Hilfe der offenen Fragen, aus denen ich mir Antworten in Bezug auf den persönlichen Zugang der SchülerInnen zum Buch erhoffte, ließen sich lediglich Tendenzen der Jugendlichen abbilden und Eindrücke über ihre individuellen Gedanken sammeln, die ich im Folgenden grob zusammenfasse:

- ✓ Auf die Frage **„Was hat dir gefallen?“** gab nur ein/e Schüler/in von 23 keine Antwort.
  In sechs Antworten wurde *„die Spannung“* als wesentliches Kriterium genannt, sieben SchülerInnen gefielen die *„vielen Verknüpfungen zwischen den Personen sowie der Gegenwart und der Vergangenheit“*. Zwei Schülerinnen zeigten sich vom Erzählstil beeindruckt: *„Es war für mich so, als ob ich dabei gewesen wäre und das fand ich cool“, „Das es so einfach geschrieben ist und deswegen so gut zu lesen“*.
  Die restlichen sieben nannten teils sehr konkrete Situationen und Szenen, wie besipielsweise *„Dass Zero ein Nachfahre von Madame Zeroni war“*, *„Wie sie auf Gottes Daumen gelebt haben“*, *„Dass Stanley immer weiterkämpft“*, *„dass es gut ausgeht und dass Stanley einen Freund im Camp hat“*.
- ✓ Die Frage **„Was hat dir nicht gefallen?“** beantworteten 7 Kinder mit *„Nichts“*, *„Mir hat alles gut gefallen“* oder einem leeren Feld.
  Zwei SchülerInnen bemängelten, dass das Buch zu kurz sei.
  Dass am Ende Fragen offen blieben, fanden drei Kinder und vier beschwerten sich über das grausame, teils gewalttätige Verhalten von Buchcharakteren: *„Dass die Kate Barlow zur Mörderin*

[2] Auch dieser Fragebogen findet sich vollständig im Anhang.
[3] Zur Auswertung der Evaluation in diesem Kapitel wurden nur die Fragebögen einer der beiden Klassen, in denen das Projekt durchgeführt wurde, herangezogen.

wurde.“, *„dass manchmal geprügelt worden ist“*, *„Dass Mr. Pendanski nicht so nett ist am Schluss“*.

Sechs SchülerInnen fanden Teile des Buches langweilig, und eine Schülerin fühlte sich von den vielen Verknüpfungen überfordert.

- ✓ Zu den **fesselndsten Stellen** zählten für die Kinder das Ende (5 Nennungen), die Ereignisse rund um Gottes Daumen (7 Nennungen) und Szenen, in denen die gelbgefleckten Eidechsen jemanden bedrohten oder sogar bissen (6 Nennungen). Genannt wurde auch die Ermordung von Sam und Mary Lou, das Kapitel, in dem die Chefin Mr. Pendanski mit ihren giftigen Nägeln ins Gesicht schlägt, Kate Barlow insgesamt und die Wüste im Allgemeinen.
- ✓ Elf SchülerInnen gaben an, dass sie von **nichts gelangweilt** waren. Fünf Schülerinnen fanden den Anfang des Buches langweilig und vier die Schilderungen rund um das Löchergraben. Für zwei war das Ende offenbar nicht mehr allzu fesselnd: *„wie er schon wieder zuhause war“*, *„Am Schluss die Party, die sie machen“* und ein Schüler nannte die Szene, *„wo Elya jeden Tag den Berg raufgegangen ist“.*
- ✓ Die Frage **„Gibt es etwas, worüber du dir durch das Buch erstmals Gedanken gemacht hast?“** war offenbar schwierig zu beantworten, zehn Kinder schrieben keine Antwort. Umso beeindruckender waren für mich manche Antworten der restlichen 13 SchülerInnen, die teilweise tatsächlich jene teils heiklen Aspekte nannten, die das Buch interessant machen*: „Dass Sam nicht Kate Barlow küssen durfte“*, *„Man sollte Versprechen wirklich halten“*, *„Über so Situationen wie Camp Green Lake“*, *„Wie so eine Familien-Kette entsteht...“* usw.
- ✓ Die Antworten auf die Frage **„Welche Inhalte haben dich beeindruckt und bleiben dir in Erinnerung?“**, waren denen auf die Frage nach den fesselndsten Stellen sowie den Szenen, die ihnen am besten gefallen haben, sehr ähnlich. Drei Antworten, die sich etwas von den anderen abhoben, möchte ich anführen: *„Ich fand die Wüste beeindruckend erzählt“*, *„Wie Zero mit den Sprüchen umgeht“* und *„Dass man sich mit vielen anfreunden kann, die schüchtern sind“*.
- ✓ Für zehn Kinder gab es **nichts**, **worüber sie gerne mehr erfahren wollten**. Die übrigen 13 Kinder zeigten sich interessiert an den Hintergründen oder an einer Fortsetzung des Romans. Vier davon wollten etwa mehr über die Zeronis wissen, andere über Kate Barlow oder den verrückten Vater von Stanley. Die konkreteste Antwort auf die Frage war aber sicher folgende: *„Über chronischen Fußpilz, ob Trout Walker und Livingston verwandt sind.“*

Interpretation:

Die unterschiedlichen Antworten zeigen, dass jedes Kind seinen persönlichen Zugang zum Buch gefunden hat. Es wurde sichtbar, dass es für alle die Kinder etwas gab, worüber sie schreiben konnten. Es gab genügend Szenen, Kapitel, Situationen, Personen oder Besonderheiten, die ihnen zu den gestellten Fragen einfielen. Sie hatten sich offenbar Meinungen gebildet, Eindrücke gesammelt und Gedanken gemacht, die wiederum mit Emotionen verbunden waren.

Das bestätigte mir etwa auch die „Löcher“-Schularbeit, die bald nach Projektende stattfand. Die SchülerInnen mussten ausgewählte Szenen aus der Sicht einer bestimmten Buchfigur erzählen und die Texte, die dabei herauskamen, waren qualitativ deutlich hochwertiger als die Texte, die im Rahmen anderer Schularbeiten bisher entstanden waren.

Aus den vorliegenden Daten schließe ich, dass auf jeden Fall viele persönliche Zugänge zum Buch gefunden wurden. Inwiefern das aus der kreativen, projektorientierten Auseinandersetzung mit dem Buch resultiert, kann ohne ein entsprechendes Vergleichsprojekt nicht entschieden werden.

Inwiefern sich die Einstellung der Kinder zum Buch im Laufe des Projekts veränderte, wird aus dem Vergleich der folgenden drei Diagramme ersichtlich:

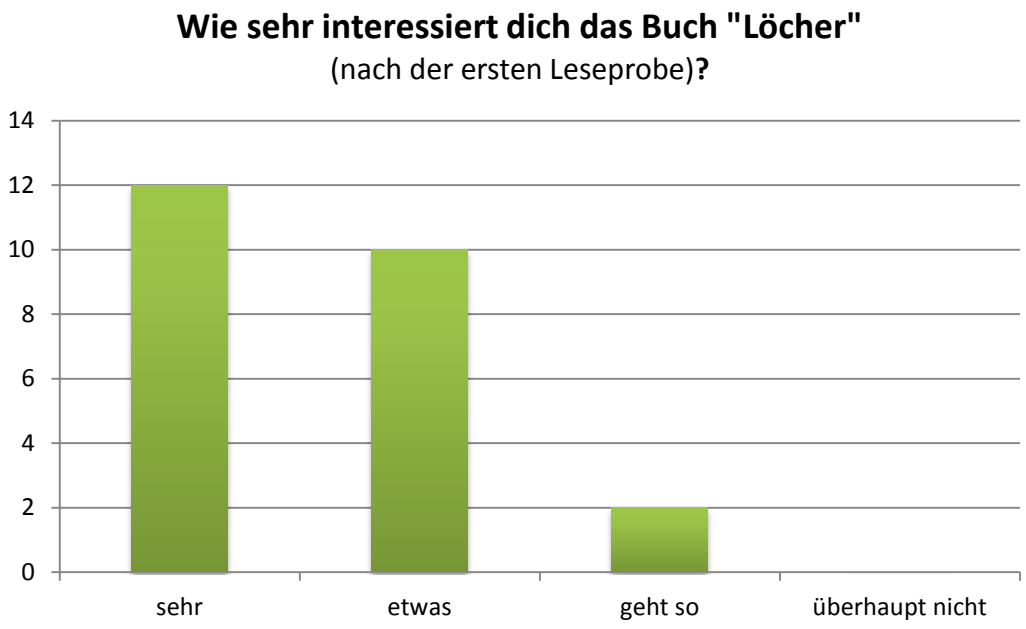

Diagramm 1: Befragung zu Beginn der Lektüre

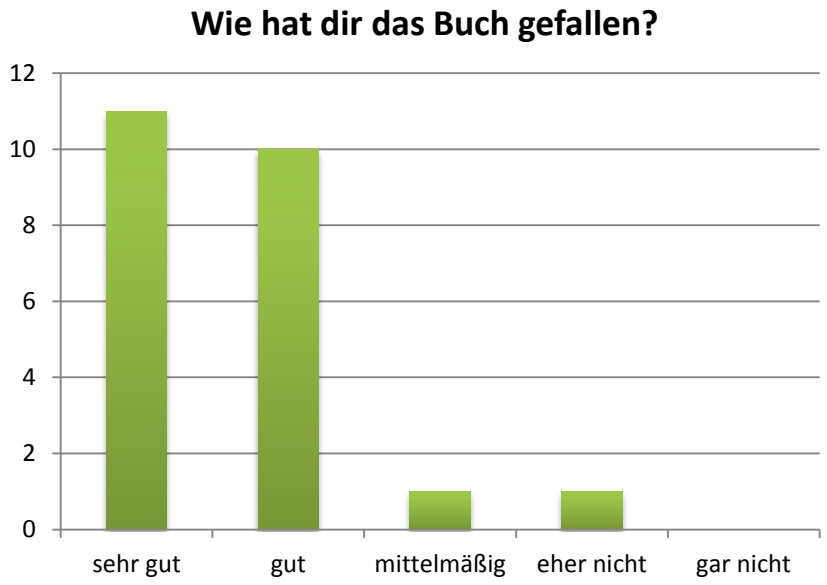

Diagramm 2: Befragung nach der Lektüre im Rahemn des Deutschunterrichts

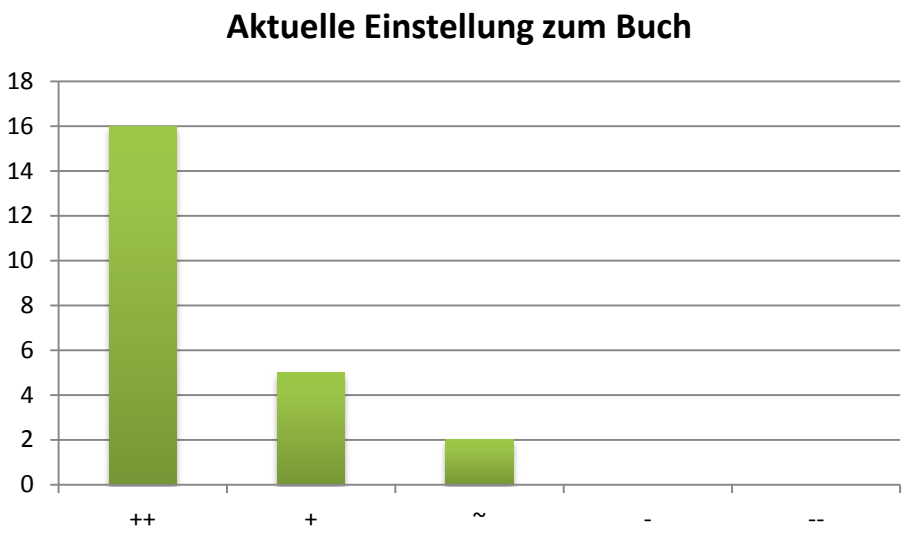

Diagramm 3: Befragung am letzten Projekttag

Die Fragestellung hatte nicht immer denselben Wortlaut, was zu begrenzt vergleichbaren Resultaten geführt haben könnte. Die Frage nach der Einstellung zum Buch könnte bei den SchülerInnen zu etwas anderen Assoziationen geführt haben als die Frage nach dem Gefallen oder ihrem Interesse am Buch. Diese Ungenauigkeit bei der Fragestellung soll hier aber außer Acht gelassen werden, da sie grundsätzlich darauf abzielten, herauszufinden, wie die Kinder dem Buch gegenüberstehen.
Ein anderer Faktor, der die Vergleichbarkeit der drei Fragen erschwert, ist jedoch die Tatsache, dass die Kinder im ersten Fragebogen nur vier Antwortmöglichkeiten hatten, während ihnen in den anderen beiden Fragebögen eine Fünfer-Skalierung zur Beantwortung vorlag.

Ich möchte an dieser Stelle trotzdem versuchen, einige möglichst Schlüsse aus den Ergebnissen zu ziehen:

- ✓ Eindeutig lässt sich ablesen, dass in allen drei Diagrammen jeweils nur 2 SchülerInnen nicht eine der zwei besten Antwortmöglichkeiten auswählten. Offenbar spielte es also keine große, wie die Antwortmöglichkeiten formuliert waren und wie viele Antworten zur Auswahl standen – für die Mehrheit der SchülerInnen genügten die ersten beiden Entscheidungsangebote, um ihre Haltung gegenüber dem Buch angeben zu können.
- ✓ Das bedeutet gleichzeitig, dass sich auch im Bereich der ersten beiden Antwortmöglichkeiten nicht viel verändert hat: In allen drei Umfragen entschieden sich ungefähr gleich viele Kinder (22 bzw. 21) für *sehr gut* oder *gut*.
- ✓ Auffällig ist, dass sich im Rahmen der letzten Befragung mehr Kinder für sehr gut entschieden – offenbar gab es also etwa vier SchülerInnen, die ihre Einstellung zum Buch aufgrund der Projektwoche „verbessert hatten".
- ✓ Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich die Einstellung der Kinder zum Buch durch den projektorientierten, fächerübergreifenden Unterricht nur unwesentlich beeinflussen ließ. Den Eindruck, den bereits die erste Leseprobe bei den Kindern hinterließ, vermochte das vielfältige Angebot an Aufträgen und Aktionen nicht ausschlaggebend zu verändern.

3.2.2 Ergebnisse Annahme 2

Mit Hilfe einer Frage auf einem abschließenden LehrerInnenfragebogen versuchte ich herauszufinden, ob der intendierte Nutzen des Projekts auf Unterrichtsebene aus Sicht meiner KollegInnen erreicht wurde.
Neun der 14 beteiligten LehrerInnen retournierten den Fragebogen ausgefüllt an mich - die Antworten auf die hier relevante Frage fielen folgendermaßen aus:

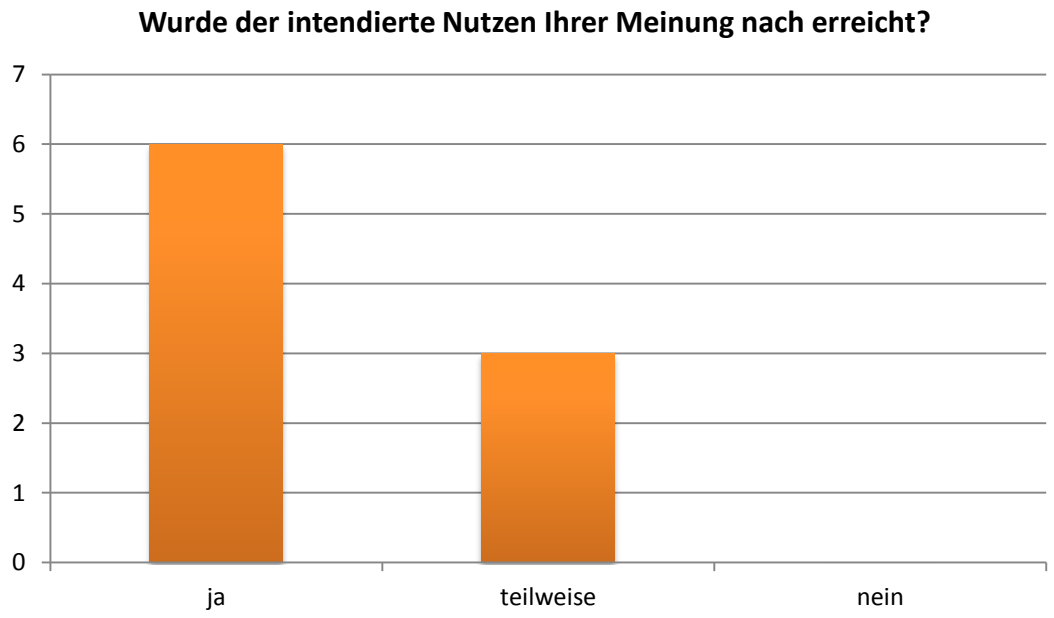

Diagramm 4: LehrerInnenbefragung nach Beendigung des Projekts

Das Ergebnis macht deutlich, dass das Buch von meinen mitwirkenden KollegInnen zumindest teilweise als sinnvoller, anschaulicher Anlass für die Auseinandersetzung mit Themen, die ansonsten

kaum in den Schulalltag zu integrieren sind, gesehen wurde – dass das Buch diesen Zweck überhaupt nicht erfüllt habe, meinte niemand.
Ergänzt wurde dieser Teil des Fragebogens mit der Zusatzfrage, ob noch weiterer Nutzen für den Unterricht zu beobachten gewesen sei. Darauf kamen folgende Antworten: *„Großes Engagement der Schüler, tolle Zusammenarbeit, viel Motivation – extreme Begeisterung“*, *„Vernetzung über den gesamten Fächerkanon. Breite Auswahl an Anknüpfungspunkten, individueller, schülerzentrierter Zugang durch Vielfalt an Interessensangeboten.“ „Freude der Kinder sich Themengebieten ausgiebig widmen zu können. Erfolgreicher Workshop und Erfahrung, dass sie schon viel verstehen können.“*

Ganz allgemein bekam ich den Eindruck, dass Bücher ein guter Anlass für fächerübergreifenden, projektorientierten Unterricht darstellen. Dies bestätigt mir auch die Tatsache, dass meine Deutsch-Kollegin Mag.[a] Karin Pilgram für den nachkommenden 2. Jahrgang inzwischen selbst ein stark vernetzendes und vernetztes Schreib- und Leseprojekt bei IMST eingereicht hat.

4 DER GENDERASPEKT

Zusätzlich zu den zwei Untersuchungsannahmen stellte ich mir die **Untersuchungsfrage, wo die Unterschiede zwischen Mädchen und Buben beim Umgang mit dem Buch** liegen. Eine Antwort auf diese Frage formuliere ich aufgrund von Beobachtungen und der Interpretation vorhandener Evaluationsergebnisse, es wurde keine spezifische Gender-Evaluierung durchgeführt.

- ✓ Mir fiel auf, dass die zwei Kinder, denen laut den oben beschriebenen Evaluationsergebnissen das Buch **nicht** „sehr gut“ oder „gut“ gefiel, bei allen drei Befragungen Mädchen waren. Dazu muss man allerdings anmerken, dass die Klasse aus 15 Mädchen und neun Burschen besteht. Die Wahrscheinlichkeit, dass diese zwei „Ausreißer“ Mädchen sein würden, war also rein aufgrund dieses Mädchen-Buben-Verhältnisses bereits höher.
- ✓ Die Aufteilung auf die Antworten „sehr gut“ und „gut“ erfolgte sowohl unter den Mädchen, als auch unter den Burschen sehr regelmäßig: In etwa die Hälfte beider Geschlechter stimmte jeweils für „sehr gut“, die andere Hälfte für „gut“.
- ✓ Außer bei der letzten Befragung: In dieser gab es, wie bereits beschrieben, einen auffälligen Zuwachs im Bereich der Kinder, denen das Buch „sehr gut“ gefiel. Diesen Anstieg bewirkten ganz eindeutig die Burschen der Klasse: Sieben der acht an diesem Tag anwesenden männlichen Schüler gaben an, dass ihre aktuelle Einstellung zum Buch im Bereich „++“ lag, nur einer kreuzte „+“ an.

Dies könnte zur Annahme führen, dass die fächerübergreifende Projektwoche inbesondere unter den Burschen Begeisterung hervorrief, was sich in der Einstellung zum Buch und letztlich in der Beantwortung der relevanten Frage niederschlug.

Dies deckt sich auch mit den Beobachtungen, die wir LehrerInnen im Laufe des Projekts machen konnten: Insbesondere in der Projektwoche fiel auf, dass sich die Burschen noch mehr als die Mädchen auf kreative Arbeiten stürzten. Während den Mädchen eher viel daran lag, Arbeitsaufträge möglichst vollständig, schön und sauber auszuarbeiten, präferierten die Jungs Aufträge, bei denen sie aktiv und „hands on“ bei der Sache sein mussten. Zu beobachten war, dass ihnen letztlich auch die Qualität der Ergebnisse wichtig war: Filmsequenzen wurden etwa oft unzählige Male neu gedreht, im Nachhinein bearbeitet usw.

Auf der **Ebene der Auftragsgestaltung** versuchten wir den Genderaspekt zu berücksichtigen, indem wir ein möglichst vielfältiges Angebot an Arbeitsaufträgen vorbereiteten. Bereits bei der Zusammenstellung und Auswahl der Aufträge für Deutsch achtete ich darauf, dass sowohl männliche als auch weibliche Charaktere aus dem Buch in ihren positiven und negativen Ausprägungen thematisiert wurden und dass den Mädchen und den Burschen Möglichkeiten zur Identifikation geboten wurden.
Auch das Auftrags- und Workshopangebot der Projektwoche wurde fachlich und thematisch so gestaltet, dass eine hohe gendersensible Individualisierung der Kinder möglich war.

Ich versuchte auch zu beobachten, inwiefern sich die Kinder wirklich mit verschiedenen Buchcharakteren identifizierten: Hierbei fiel auf, dass die Kinder speziell für zwei Charaktere ein besonderes Interesse entwickelten: für Kate Barlow und Zero.

Dabei schien mir, dass Kate Barlow als Banditin für Mädchen und Burschen gleichermaßen reizvoll war, was eventuell daher rührt, dass die Kinder durch diese Figur ihre Begeisterung für Banditen als Helden des Wilden Westens ganz allgemein entdeckten.
Die tragische Liebesgeschichte rund um Kate Barlow wurde inbesondere von Mädchen wahrgenommen und verarbeitet, was sich etwa bei der Themenwahl bei der Schularbeit nach dem Projekt zeigte.
Zero genoss speziell in einer Klasse ebenfalls Anerkennung durch beide Geschlechter: Immer wieder betonten die Kinder in Diskussionen, wie sehr sie dieser Charakter aufgrund seines Schicksals und seines Muts beeindruckt hatte. Letztlich benannte diese Klasse sogar ihr Löcher-Abschlussplakat nach ihm.

Im Rahmen einer Diskussion mit den Kindern über Rollenklischees und ihre Ausprägungen im Buch erkannten die Kinder selbst, dass viele Charaktere eben nicht nur typisch männliche oder typisch weibliche Eigenschaften besitzen. Ich erkannte während dieser Diskussion, dass die SchülerInnen sich weniger mit einem Jungen oder einem Mädchen aus dem Buch identifizierten, sondern eher mit Eigenschaften und Charakterzügen der Figuren – und diese waren in einer großen Bandbreite vorhanden.

5 DANKSAGUNG

Mein größter Dank gilt all meinen KollegInnen, die an diesem Projekt mitwirkten. Nur durch ihre Offenheit, ihre Bereitschaft, Neues auszuprobieren und ihr unendliches Engagement konnte dieses Projekt überhaupt stattfinden.

Des Weiteren möchte ich dem gesamten „Schreiben und Lesen“-Team von IMST, insbesondere aber meiner Betreuerin Mag.[a] Marlies Breuss, für die professionelle und verlässliche Betreuung und Unterstützung danken. Ich fühlte mich mit meinen Anliegen, Fragen und Schwierigkeiten jederzeit ernst genommen und profitierte sehr von den intensiven, individuell geführten Gesprächen.

6 LITERATUR

Weiterführende Literatur:

BÖCK, Margit (2008): *Schulische Leseförderung im Anschluss an PISA 2000/2003. Förderung der Lesemotivation*. Hrsg. v. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. Abteilung für Leseförderung. Wien: bmukk. Online unter http://pubshop.bmukk.gv.at/detail.aspx?id=333 [Stand: 2012-12-27].

LABUDDE, Peter, HEITZMANN, Anni, HEINIGER, Peter & WIDMER, Isabelle (2005). *Dimensionen und Facetten des fächerübergreifenden naturwissenschaftlichen Unterrichts: ein Modell*. ***Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften***, 11, S. 103-115. Online unter http://www.ipn.uni-kiel.de/zfdn/jg11.htm [18.05.2013].

LEUBNER, Martin, SAUPE, Anja, RICHTER, Matthias (2012). ***Literaturdidaktik.*** 2., überarb. Aufl. Berlin: Akad.-Verlag.

Internet:
Hompage der NMS Klusemann Extern. Online unter www.klex.co.at [22.02.2013].

Im/Für den Unterricht verwendete Materialien:

SACHAR, Louis (1999***):Löcher - Die Geheimnisse von Green Lake.*** Aus dem Amerikanischen von Birgitt Kollmann. Weinheim/Basel: Beltz & Gelberg.

BÖHMANN, Marc, PANGH, Claudia (2009): ***Literaturkartei: „Löcher“.*** Überarb. und erw. Neuaufl. Mühlheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

BUCKLEY, Janet, CORCORAN, Lauren (2003): ***A Cross-Curricular Guide for HOLES.*** Trafford.

KROLL, Kristina (2006): ***„Löcher“ im Unterricht.*** Klassenstufe 6-8. Alle Schularten. Weinheim/Basel: Beltz. (= Lesen-Verstehen-Lernen).

ANHANG

Fotos zur Projektwoche können auf der Homepage der KLEX angesehen werden:
http://www.klex.co.at/schulleben.html

Im Anhang sind außerdem folgende Materialien und Dokumente zu finden:

- ✓ Evaluationsbögen
- ✓ Löcher-Arbeitsaufträge für die offene Lernumgebung
- ✓ Löcher-Mindmap mit den Lernzielen für den Deutschunterricht
- ✓ Stundenplan der Projektwoche