



IMST – Innovationen machen Schulen Top

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



ZU COOL FÜR GEOLINO? VON DER ANALYSE IN DIE REDAKTION DIFFERENZIERTE UND INDIVIDUALISIERTE PRINTMEDIENARBEIT IN DER AHS-INTEGRATIONSKLASSE

ID 100

Dipl.päd.ⁱⁿ SobL. Sylvia NÖSTERER-SCHEINER, M.Ed.

Mag.^a Claudia ZEHETNER

GRg 15, Auf der Schmelz 4, 1150 Wien

Wien, Juli 2011

INHALTSVERZEICHNIS

ABSTRACT	4
1 EINLEITUNG	5
1.1 Ausgangssituation	5
1.2 Integration von Kindern mit Behinderung an AHS.....	5
1.3 Teamteaching in der AHS-Integrationsklasse.....	6
1.4 Individualisierung und Differenzierung	7
1.5 Hypothesen und ihre Überprüfung.....	7
1.5.1 Hypothese 1.....	7
1.5.2 Hypothese 2.....	8
1.5.3 Hypothese 3.....	8
2 PROJEKT JUGENDMAGAZIN	8
2.1 Konzeption	8
2.2 Methoden.....	9
2.3 Verlauf.....	9
2.3.1 Phase 1: Vergleichende Printmedienarbeit.....	9
2.3.2 Phase 2: Produktives und textsortenspezifisches Schreiben.....	9
2.3.3 Phase 3: Aktive journalistische Arbeit und Produkterstellung.....	10
2.3.4 Phase 4: Abschlusspräsentation und Vertrieb.....	10
2.4 Ziele.....	10
2.4.1 Ebene der SchülerInnen.....	10
2.4.2 Ebene der LehrerInnen.....	11
2.5 Projektfördernde und projekthemmende Einflüsse.....	11
2.5.1 Teamarbeit.....	11
2.5.2 Kolleginnen und Kollegen.....	11
2.5.3 Eltern.....	11
2.5.4 Zeitrahmen.....	12

2.5.5	Spezifika der Integration von Kindern mit Behinderungen.....	12
2.5.6	Teilnehmende Beobachtung durch Studierende der Pädagogischen Hochschule....	12
2.5.7	Konzeption und Gesamtorganisation des Projektjahres.....	13
3	ERGEBNISSE	13
3.1	Endprodukt	13
3.2	Auswertung und Interpretation der Fragebogen zur Kenntnis und Konsumation von Jugendmagazinen	13
3.3	Auswertung und Interpretation der Fragebögen zur Selbsteinschätzung der genrespezifischen Schreibkompetenz.....	14
3.4	Auswertung und Interpretation der Fragebogen zur Rolle der Lehrkräfte.....	16
4	ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK.....	17
5	LITERATUR	18

ABSTRACT

Das Projekt „Zu cool für Geolino?“ wurde im Rahmen des gemeinsamen Deutschunterrichts von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und sprachlich begabten Kindern in einer Wiener AHS-Integrationsklasse durchgeführt.

Im Rahmen eines Ganzjahresprojektes begleitete das LehrerInnenteam die Schülerinnen und Schüler in drei Projektphasen vom rezeptiv-konsumierenden zum analysierenden Umgang mit Jugendmagazinen, zur redaktionellen Individualarbeit und schließlich zur Herstellung eines Jugendmagazins. Der Schwerpunkt der Projektarbeit lag in der individuellen und differenzierten Förderung und Stärkung von Medien- und Schreibkompetenzen aller Kinder der Klasse, in der Intensivierung der sachorientierten Kooperation zwischen den Schülerinnen und Schülern sowie ihrer Handlungskompetenzen und in der Weiterentwicklung der Teamteaching-Kompetenz der involvierten LehrerInnen.

Schulstufe: 7. Schulstufe

Fächer: Deutsch

Kontaktperson: Dipl.päd.ⁱⁿ SoBl Sylvia Nösterer-Scheiner, M.Ed.

Kontaktadresse: sylvianoesterer@hotmail.com

1 EINLEITUNG

1.1 Ausgangssituation

Die Projektklasse wird in der allgemeinbildenden höheren Schule *Auf der Schmelz* in Wien als Integrationsklasse geführt und setzt sich aus 22 Kindern zusammen, wovon 18 nach dem AHS-Lehrplan und 4 nach dem Lehrplan für schwerstbehinderte Kinder gefördert werden.

Schon im Verlauf des 2008/09 erfolgreich durchgeführten IMST-Projekts „Schreibwerkstatt in der AHS-Integrationsklasse“¹, in dem wir die differenzierte und individuelle Förderung der Schrift(sprach)kompetenzen fokussierten, konnten wir deutlich die Vorzüge eines offenen, werkstatorientierten, projektbezogenen Deutschunterrichts erkennen, der sich über verschiedene differenzierte Projektphasen hinweg auf die Erstellung eines gemeinsamen Produkts hin orientiert.

Im Folgejahr 2009/10 führten wir diesen Ansatz im Projekt „Von KonsumentInnen zu ProduzentInnen – Stärkung und individuelle Förderung von Medien(kultur)kompetenzen im Rahmen einer Film-Werkstattarbeit in der AHS-Integrationsklasse“² weiter und verstärkten die Fokussierung von gruppendynamischen Prozesse in der Projektarbeit durch die klare Orientierung auf die Gestaltung eines gemeinsamen Endproduktes. Da die Schülerinnen und Schüler der Integrationsklasse ihre jeweiligen persönlichen Stärken deutlich ausbauen und individuell viel dazulernen konnten, äußerten sie zunehmend das Bedürfnis, ihre Leistungen einer breiten Öffentlichkeit nicht nur als „Gruppenleistung“ präsentieren zu können, sondern auch als individuelle Leistungen.

Der Bereich der Mediendidaktik/Printmedienerziehung und die damit verbundene rezeptiv-analysierende sowie aktive Medienarbeit stellen unseres Erachtens einen lustvollen Weg dar, insbesondere der Vielfalt in einer Integrationsklasse pädagogisch zu entsprechen. Ebenso kann durch den Aufbau textsortenspezifischer Schreibkompetenzen eine Beitragserstellung auf individuell differenziertem Leistungsniveau relativ problemlos angebahnt werden, das geplante Endprodukt „Jugendmagazin“ kann aus sehr unterschiedlichen individuellen Beiträgen der Kinder gestaltet werden.

Die hohe Erwartungshaltung der Schülerinnen und Schüler, die unterstützend-wertschätzende Rückmeldung zahlreicher Klasseneltern und nicht zuletzt unsere positive Erfahrung einer kreativen, wertschätzenden, gleichwertigen und gleichberechtigten Teamarbeit der involvierten Lehrerinnen motivierten uns im Herbst 2010, zuversichtlich in ein neues Projektjahr zu gehen.

1.2 Integration von Kindern mit Behinderung an AHS

Für die „AHS-Kinder“ der jeweiligen Integrationsklasse gilt der Lehrplan der Allgemeinbildenden Höheren Schule, für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf der ihnen jeweils zugeordnete Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule (ASO) oder der Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder (SSO). Die Beurteilung erfolgt gänzlich im Rahmen des ihnen zugeordneten Lehrplans, für Kinder mit Lehrplan der Schwerstbehindertenschule in verbaler Form; auf dem Zeugnisformular muss die Lehrplanzuordnung deutlich ersichtlich sein.

Die Zielsetzungen der integrativen Beschulung können auf zwei Ebenen gesehen werden: Zum einen (gesellschaftlich-soziale Komponente) soll die Integration von SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf allen Kindern Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft bieten.

¹ IMST-Projekt 1303, 2008/09

² IMST-Projekt 1661, 2009/10

Beide, Gesunde wie Kinder mit Handicaps, sollen lernen, miteinander achtungsvoll umzugehen, einander zu respektieren und sie sollen vor allem gemeinsam den Alltag leben. In diesem Feld werden also vor allem Handlungskompetenzen verstärkt und erworben.

Zum anderen wird Integration auch vom lerntheoretischen Gesichtspunkt aus betrachtet. Die Kinder einer Integrationsklasse lernen durch die gemeinsame Interaktion vieles - wenn auch Unterschiedliches - voneinander. Im Vordergrund steht nicht das Bemühen, Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf den gleichen Lehrstoff wie den AHS-Kindern zu vermitteln, sondern - durch den Ansatz des gemeinsamen Lernens am gleichen Thema - die soziale Integration über die Arbeit an gemeinsamen Vorhaben.

Von dieser übergeordneten Zielvorstellung her stellt sich die Frage, inwieweit es gelingt, Fachlernen und soziale Integration, kognitive, emotionale und soziale Förderung aller Schülerinnen und Schüler miteinander zu verbinden³.

In dem diesem Projektbericht zugrunde liegenden schulischen Setting lernen 18 Kinder mit AHS-Lehrplan gemeinsam mit 4 Kindern mit Schwerstbehindertenlehrplan.

1.3 Teamteaching in der AHS-Integrationsklasse

In einer AHS-Integrationsklasse unterrichten die jeweiligen Fachprofessorinnen und Fachprofessoren gemeinsam mit einer Sonderpädagogin/einem Sonderpädagogen.

Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen sind im Ausmaß einer vollen Lehrverpflichtung (23 Wochenstunden) eingesetzt, FachprofessorInnen ihren geprüften Fächern entsprechend; in der dem vorliegenden Projektbericht zugrunde liegenden Konstellation unterrichtet die Fachprofessorin für Deutsch vier Wochenstunden in der Klasse, die Sonderpädagogin neben den vier gemeinsamen Deutschstunden noch weitere 18 Stunden (gemeinsam mit 10 AHS-Teamprofessorinnen und Teamprofessoren) die in der siebten Schulstufe vorgesehenen Unterrichtsgegenstände.

In der Sekundarstufen-Integrationsklasse unterrichten die jeweilige AHS-Lehrerin und der jeweilige AHS-Lehrer und die Sonderpädagogin als gleichwertige PartnerInnen, jeder der in der Klasse tätigen Fachleute ist für alle Kinder zuständig. Die Lehrpersonen des gesamten Teams tragen gemeinsam die Verantwortung für das Geschehen in der Klasse und müssen sich immer wieder über die Aufgaben und Ziele der Klassenführung verständigen.⁴

Dieses Teamteaching bringt eine intensive Konfrontation mit der eigenen Rolle als Lehrerin oder Lehrer mit sich, Unterricht wird durch die Arbeit im Team öffentlich, die beruflichen Fähigkeiten, Erfolge, aber auch mögliche Misserfolge werden sichtbar.

Die Heterogenität, die in Integrationsklassen auftritt, wird auf der Ebene der Lehrerinnen und Lehrer noch einmal deutlich; unterschiedliche pädagogische Philosophien, unterschiedliche Erziehungsmaßnahmen müssen immer wieder koordiniert und aufeinander abgestimmt werden.

³ Vgl. Specht 1995

⁴ Vgl. Pannos/Mörwald 2000, S. 15

1.4 Spezifika der Methodik und Didaktik im Deutschunterricht der Integrationsklasse – Faktor Individualisierung und Differenzierung

Da Integration den Anspruch erhebt, dass alle Schülerinnen und Schüler einer Integrationsklasse im gemeinsamen Unterrichtsfach auf ihren jeweiligen Entwicklungsstufen und entsprechend ihren persönlichen Zugängen individuell gefördert werden, bedarf es einer didaktisch strukturierten Planung, die diese Zugänge auf allen Ebenen möglich macht.

Das heißt, dass neben der unmittelbaren gemeinsamen Unterrichtstätigkeit in der Integrationsklasse die gemeinsame Vorbereitung sowie die gemeinsame Koordination von Unternehmungen, Plänen und Ideen dem Konzept der Teamarbeit zugrunde liegen müssen.

Unterrichtstechnisch betrachtet zeigt sich das in den Anforderungen, die jeweiligen Lehrpläne der Kinder (AHS/Sonderpädagogischer Förderbedarf) gesetzeskonform abzudecken und den besonderen Bedürfnissen ALLER Schülerinnen und Schüler zu entsprechen sowie das Hauptaugenmerk der Klassenarbeit wiederholt und beständig auf das Ermöglichen eines gedeihlichen Miteinanders zu richten, sei es methodisch, didaktisch, inhaltlich oder organisatorisch.

Binnendifferenziertes Unterrichten in ein und derselben Klasse nach verschiedenen Lehrplänen bedeutet für jede Lehrkraft und für das Team insgesamt die Herausforderung, dem individuellen Entwicklungsstand, dem Lernniveau und den Lernmöglichkeiten jedes einzelnen Kindes entgegenzukommen.

Das bedeutet weiter, dass eine Lernkultur gesichert werden muss, die durch Kompetenzorientierung, individualisierte Lernprozesse und kooperative Lernformen gekennzeichnet ist. Dabei berücksichtigt jede Pädagogin und jeder Pädagoge die Lernausgangslagen der Schülerinnen und Schüler. Er/Sie reflektiert die Lernentwicklungen und richtet den Unterricht danach aus, die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu stärken und Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen.

Je nach Unterrichtssituation kann das bedeuten:

- unterschiedliche Lernziele bei gleicher Aufgabenstellung
- unterschiedliche Lernangebote innerhalb einer gemeinsamen Struktur
- unterschiedliche Schwierigkeitsgrade (bzw. Themen, Strukturen) bei gleichzeitigem Aufeinanderbezogensein
- unterschiedliche Aufgabenstellungen
- unterschiedliche Verwendung von Hilfsmitteln und Medien
- unterschiedliche Zeitressourcen

Besondere Überlegungen müssen angestellt werden zu:

- methodischen Hilfestellungen (z.B.: Visualisierungen, Bildkarten, Ablaufpläne)
- personellen Hilfestellungen (z.B.: Assistenzen, Mitschülerinnen und Mitschüler)
- strukturellen Hilfestellungen (z.B.: Zeitschienen, Wochenpläne)
- materiellen Hilfestellungen (PC, Lernkartei)

Differenzierung unter Berücksichtigung der Individualisierung bedeutet somit die Notwendigkeit einer methodisch-didaktischen Aufbereitung der Sachebene des Lerninhalts in Bezug auf die jeweils sehr unterschiedlichen Entwicklungsstufen der Schülerinnen und Schüler.

1.5 Hypothesen und ihre Überprüfung

1.5.1 Hypothese 1:

Die Bandbreite der bekannten Jugendmagazine nimmt sowohl bei Buben wie auch bei Mädchen durch die Beschäftigung mit dem Medium quantitativ zu.

Evaluationsinstrument: Die Schülerinnen und Schüler wurden zu Schuljahresbeginn mittels Fragebogen befragt, welche Jugendmagazine sie kennen (Auswertung siehe Anhang, S.19). Dieselbe Fragestellung wurde ihnen am Ende des Unterrichtsprojekts nochmals vorgelegt, Unterschiede (aufgeschlüsselt nach Buben und Mädchen) konnten so festgemacht werden.

1.5.2 Hypothese 2:

Buben wie Mädchen schreiben sich nach Ende des durchgeführten Projekts eine erhöhte textsortenspezifische Schreibkompetenz zu.

Evaluationsinstrumente: Neben der das gesamte Projekt begleitenden Führung eines gemeinsamen Forschungstagebuchs durch die beiden das Projekt begleitenden Lehrerinnen wurde den Schülerinnen und Schülern zu Projektbeginn (nachdem die spezifischen Textsorten bekannt gemacht, aber noch nicht im Hinblick auf das Endprodukt angewendet worden waren) ein Fragebogen zur Einschätzung ihrer persönlichen textsortenspezifischen Schreibkompetenz vorgelegt (Auswertung siehe Anhang, S. 20). Derselbe Fragebogen wurde ihnen nach Projektende wiederum vorgelegt, Veränderungen wurden auf diese Weise (geschlechtsdifferenziert) sichtbar.

1.5.3 Hypothese 3:

Die Kinder nehmen uns Lehrerinnen als gleichberechtigtes und gleichwertiges Team wahr.

Evaluationsinstrument: Der zu Projektbeginn an die Schülerinnen und Schüler ausgeteilte Fragebogen wurde am Projektende um 4 Fragen erweitert. Diese 4 Fragen zur von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommenen Gleichwertigkeit und Gleichberechtigung der Lehrerinnen wurden ihnen schon am Ende der beiden vorangehenden Projektjahre vorgelegt. Eine erneute Abfrage des Themenbereichs erlaubt uns nicht nur eine Rückmeldung zum Schuljahr 2010/11, sondern auch einen Blick auf nunmehr drei Unterrichtsjahre Teamarbeit bzw. auf die von den Kindern wahrgenommenen Veränderungen oder Unterschiede (Auswertung siehe Anhang, S. 21).

2 PROJEKT JUGENDMAGAZIN

2.1 Konzeption des Projekts

Wir konzipierten unser Vorhaben als Ganzjahresprojekt (September 2010 bis Juni 2011) mit dem didaktischen wie organisatorischen Schwerpunkt im Deutschunterricht, eine fächerübergreifende Vernetzung mit dem Gegenstand Bildnerische Erziehung schien uns – zumindest temporär – von Anfang an sinnvoll.

Nach der rezeptiven Analyse von Jugendzeitschriften am Anfang des Schuljahres sowie dem Kennenlernen printmedientypischer Textsorten erstellten im weiteren Verlauf des Schuljahres alle Kinder der Integrationsklasse journalistische Beiträge für das gemeinsam konzipierte Jugendmagazin, wobei die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf auch grafische Beiträge gestalteten.

Die zeitliche und inhaltliche Strukturierung des Gesamtprojekts in drei Arbeitsphasen wurde von den Lehrerinnen auf Plakaten visualisiert.

Als Endprodukt entstand ein Jugendmagazin, wobei die Schülerinnen und Schüler nicht nur selbst journalistisch tätig waren, sondern auch in Redaktionssitzungen Beiträge auswählten, das gesamte Layout des Magazins gestalteten und nach Sponsoren (Werbeanzeigen) für die Finanzierung des Drucks suchten.

Zu Schuljahresende konnte das Magazin gedruckt und im schulnahen Bereich um einen Unkostenbeitrag verkauft werden, als Präsentationstermin wurde der Elternabschlussabend im Juni 2011 angestrebt.

2.2 Methoden

Unterricht

SchülerInnenzentrierter, handlungs- und produktionsorientierter Deutschunterricht mit offenen Lernformen prägte den Schulalltag. Zu diesem Zweck wurde eine Klassenbibliothek mit Jugendmagazinen aufgebaut.

Lehrausgänge in eine Redaktion, ein Zeitungsworkshop und der Besuch einer Zeitungsdruckerei rundeten als außerschulische Lernorte das Projekt ab.

Im Rahmen einer Erlebnismacht in der Schule wurde mit Zeitungsartikeln intensiv sowohl rezeptiv als auch aktiv darstellerisch gearbeitet.

Aktionsforschung

Fragebogen und Forschungstagebuch. Neben der das gesamte Projekt begleitenden Führung eines gemeinsamen Forschungstagebuchs wurden zu Projektbeginn wie zu Projektende den Schülerinnen und Schülern sowohl ein Fragebogen zur Thematik „Welche Jugendmagazine kenne/konsumiere ich?“ als auch mit Fragen zur eigenen Kompetenzzuschreibung beim Erstellen genretypischer Textsorten vorgelegt. Beide Fragebögen wurden zu Projektende nochmals eingesetzt, um Unterschiede und Entwicklungen festmachen zu können.

2.3 Projektverlauf

2.3.1 Phase 1:

Vergleichende Printmedienarbeit: Rezeption und Analyse

Oktober 2010 – Dezember 2010

- Befragung der Schülerinnen und Schüler zu Schuljahresbeginn (Thematik: Welche Jugendmagazine kenne/konsumiere ich?)(Auswertung siehe Anhang)
- Elterninformation (Elternbrief und Information am Elternabend)
- Information der Schülerinnen und Schüler über den Projektablauf, Visualisierung des Projekts in der Klasse (Plakat)
- Rezeptive Printmedienarbeit in Form von Jugendmagazinanalysen, unter Berücksichtigung genderspezifischer Kriterien, z. B. Analyse von geschlechtsspezifischen Rollenklischees („Mädchen-Magazine" versus „Buben-Magazine")
- Aufbau einer Magazin-Bibliothek in der Klasse
- Aktive Auseinandersetzung mit Jugendmagazinartikeln im Rahmen einer „Erlebnisnacht“ in der Schule: szenisches Umsetzen und Darstellen von Jugendmagazinartikeln (inklusive Reflexion)
- Fragebogen bezüglich eigener Kompetenzzuschreibung beim Erstellen genretypischer Textsorten (Auswertung siehe Anhang)
- Information über und intensive Auseinandersetzung mit genretypischen Textsorten
- Training der Lesefertigkeit
- Schreiben erster journalistischer Texte

2.3.2 Phase 2:

Produktives und textsortenspezifisches Schreiben

Jänner 2011 – März 2011

- Erarbeiten und Festlegen der Kriterien eines „idealen Teeniemagazins“
- Übungen zur Erweiterung der schriftlichen Ausdruckskompetenz (inkl. Schreibrichtigkeit)
- Trainieren der individuellen Lesekompetenzen
- Magazin-Schreibwerkstatt-Sequenzen in der Klasse
- Individuelles Sammeln eigener journalistischer Texte
- Überarbeitungssequenzen, angeleitet von Lehrerinnen
- Lehrausgang zur Tageszeitung „Der Standard“, Workshop
- Gruppengespräch und Austausch mit Journalistin

2.3.3 Phase 3:

Aktive journalistische Arbeit und Produkterstellung

April 2011 – Juli 2011

- Einteilung der Texte in Ressorts
- Verteilung der Redaktionsrollen
- Redaktionstags-Sequenzen in der Klasse, Auswahl der für das Magazin geeigneten Inhalte
- Korrektur und Überarbeitung der ausgewählten Texte
- Lehrausgang zur Zeitungsdruckerei Mediaprint
- Layout des Magazins
- Design des Deckblatts

- Titelfindung
- Anwerben von schulnahen Betrieben für Sponsoring - Werbeeinschaltungen
- Technische Endfertigung, Druck
- Endevaluierung
 1. Wiederholung der Befragung der Schülerinnen und Schüler vom Projektbeginn (Thematik: Welche Jugendmagazine kenne/ konsumiere ich?), Auswertung siehe Anhang)
 2. Erneute Ausgabe des Fragebogens bezüglich eigener Kompetenzzuschreibung beim Erstellen genretypischer Textsorten (Auswertung siehe Anhang) inklusive 4 Fragen zur Lehrerinnenkooperation während des Projekts (Auswertung siehe Anhang)

2.3.4 Phase 4:

Abschlusspräsentation, Vertrieb

Juni 2011 – September 2011

- Präsentation von Fotos aus der Projektarbeit beim Abschlusselternabend im Juni
- Information über den Projektverlauf; aktueller Status quo
- Entscheidung, dass der Druck in hoher Stückzahl (300) sowie der Verkauf der Magazine zu Schulbeginn des neuen Schuljahres 2011/12 erfolgen soll.

2.4 Ziele des Projekts

2.4.1 Ebene der SchülerInnen

Für das Projektjahr erwarteten wir uns durch die Fokussierung der Mediendidaktik, im Besonderen der Printmedienerziehung und die damit verbundene aktive Medienerziehung – von der Hinführung zu kritischem Printmedienkonsum mittels Jugendmagazinanalysen über das Erstellen von genretypischen Textsorten bis zur individuellen Produkterstellung in Form eines „idealen Teeniemagazins“ – eine weitere Intensivierung der Kooperation der Kinder mit und ohne Behinderung und eine individuelle Steigerung der Kommunikationskompetenzen aller Kinder der Integrationsklasse.

Ebenso sollten textsortenspezifische Schreibkompetenzen (Bericht, Reportage, Interview) gefördert werden, die Beitragserstellung sollte auf dem jeweiligen individuellen Leistungsniveau der Kinder aller Lehrpläne ermöglicht werden.

Weiter erwarteten wir einen zunehmend kritischen Umgang mit dem Medium *Jugendmagazin* und eine Sensibilisierung auf die in Jugendmagazinen vermittelten Genderklischees seitens der Schülerinnen und Schüler, somit auch eine verstärkte reflexive und kritische Auseinandersetzung mit ihrem aktuellen Lebensbereich.

In der letzten Teambesprechung am Ende des Schuljahres 2010/11 wurde festgestellt, dass diese Ziele weitgehend erreicht werden konnten.

2.4.2 Ebene der Projekt-Lehrerinnen

Die Möglichkeit, gleichwertig und gleichberechtigt als Zweier-Team (mit unterschiedlichem Ausbildungshintergrund) die Klasse bei ihrer sprachlichen und persönlichen Entwicklung betreuen zu können und persönliches und professionelles Feedback im Rahmen der gemeinsamen Arbeit zu erhalten, stellte einen Schwerpunkt unserer Motivation dar.

Durch gebündelte Kompetenzen erwarteten wir uns neue Blickwinkel und Anregungen betreffend die differenzierte und individualisierte Herangehensweise an die verschiedenen Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten unserer SchülerInnen im Deutschunterricht.

Wir konnten unsere persönlichen Ziele erreichen, vor allem die bewährte Feedbackkultur bot immer wieder neue Einsichten in die eigene Arbeit.

Die Auswertung der Daten aus dem gemeinsamen Forschungstagebuch steht noch aus.

2.5 Projektfördernde und projekthemmende Einflüsse

2.5.1 Teamarbeit

Als nun schon im dritten Jahr gemeinsam Deutsch in der Integrationsklasse unterrichtende Teamlehrerinnen konnten wir auf eine hohe Professionalität der Zusammenarbeit bauen. Die Möglichkeit, unser subjektiv wahrgenommenes gleichwertiges und gleichberechtigtes gemeinsames Agieren in der Klasse mittels Fragebogen von den Schülerinnen und Schülern objektivieren zu können, sahen wir als Chance der pädagogischen und persönlichen Weiterentwicklung an.

Etablierte Aufgabenverteilungen in der Teamarbeit erleichterten die Strukturierung des Projekts im dritten Jahr.

Nach drei Jahren intensiver Konzentration auf Ganzjahresprojekte im Deutschunterricht freuen wir uns allerdings nun auf ein Folgejahr ohne Projekt-Schwerpunkt, auf „ganz normalen“ Unterricht,

denn die im Zweierteam potenzierte Kreativität und die erhöhte Umsetzungsmöglichkeit von Ideen durch ein *eingespieltes Duo* birgt die Gefahr in sich, dass wir immer wieder an die Grenzen der beruflichen Belastbarkeit geraten.

2.5.2 Kolleginnen und Kollegen

Die konsequente Information der Kolleginnen und Kollegen der Integrationsklasse über aktuelle und geplante Schritte des Projekts im Rahmen der monatlichen Teamsitzungen sicherte uns sowohl moralische als auch tätige Unterstützung. So stellten uns Kolleginnen und Kollegen einerseits die bei ihnen ausfallenden Stunden als Projektstunden zur Verfügung, andererseits boten sie immer wieder fachkompetente Beratung der aktiv journalistisch tätigen Schülerinnen und Schüler an (z.B. beim Verfassen von Reportagen über spezielle Länder oder Tiergattungen).

2.5.3 Eltern

Weiters interessierten und engagierten sich auch die Eltern der Kinder sehr für das Projekt, sie kommunizierten ihre Anerkennung für unsere Planung und Konzeptionierung, boten Unterstützung bei der Endproduktion des Magazins an. Seitens der Eltern war großes Vertrauen spürbar, dass wir nach zwei erfolgreichen Projektjahren es wiederum – gemeinsam mit ihren Kindern – schaffen würden, ein repräsentables Endprodukt auf die Beine zu stellen, ohne den Lehrplan und die Fachinhalte der siebten Schulstufe zu vernachlässigen.

2.5.4 Zeitrahmen

Obwohl durch die Erfahrungen der beiden IMST-Vorjahresprojekte schon gewarnt, ergaben sich erneut Zeitengpässe speziell zur Schularbeitszeit oder längere Intervalle, in denen nicht am Projekt weitergearbeitet werden konnte. Als hilfreich erwies sich hierbei die Projektgliederung in drei Phasen, sowohl die Schülerinnen und Schüler als auch die beteiligten Lehrpersonen konnten so die bereits erreichten Etappenziele bewusst machen bzw. abschließen und mit neuer Energie die nächste Sequenz bearbeiten. Durch die in diesem Schuljahr ungünstig verteilten vielen freien Tage zu Schuljahresende wurde die Koordination der Schülerinnen und Schüler, speziell was das Layout des Magazins anlangt, schwierig.

Die zeitliche Kooperations- und Koordinationsproblematik schien sogar den Abschluss des gesamten Projekts zu gefährden, sowohl bei den Jugendlichen als auch bei uns Lehrerinnen war im Juni 2011 spürbar „die Luft draußen“. Durch die Verlagerung des Magazindrucks in die erste Ferienwoche (und damit die Möglichkeit für uns Lehrerinnen, in der ersten Ferienwoche - eher stressfrei? - das Endlayout zu korrigieren) sprengten wir zwar den konzipierten Zeitrahmen, retteten jedoch das Projektprodukt und erhoffen uns nun eine engagierte Verteilung des Magazins zu Schulbeginn nach den Sommerferien.

2.5.5 Spezifika der Integration von Kindern mit Behinderung

Durch die Integration zweier Kinder mit sozial herausfordernder Behinderungsart (ein Bub mit autistischer Wahrnehmung, ein Mädchen mit Shunt im Gehirn nahe am limbischen System) stellte sich die Projektbeteiligung (auf Grund des defensiven bzw. regressiv retardierenden Verhaltens der Kinder mit Behinderung im normalen Schulalltag) auch im dritten Projektjahr als große Herausforderung für Klasse und Projektlehrerinnen dar.

Es wurde im Projektverlauf immer wieder die Zusammenarbeit (bzw. die Möglichkeit der Einbindung) dieser zwei Kinder mit Behinderung thematisiert, die von sich aus wenig Kooperationswunsch zeigten und auf Angebote eher zurückziehend reagierten. Da die Schülerinnen und Schüler der Integrationsklasse nach drei Jahren gemeinsamen Lernens sich und einander gut kennen und auch projektspezifisch einschätzen können, konnten Möglichkeiten gefunden werden, dass auch diese beiden Kinder (auf grafischer Ebene) Beiträge für das Magazin gestalten konnten.

Ergänzend darf betont werden, dass sich die beiden anderen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf kreativ und engagiert als kompetente Partner für ihre Klassenkameradinnen und Klassenkameraden erwiesen.

Generell erschwerte der Fokus auf schriftliche Beiträge aber die inhaltliche Kooperation, die Kinder mit AHS-Lehrplan waren in ihrer Teamkompetenz und Kreativität sehr gefordert, ihre KlassenkollegInnen mit Schwerstbehindertenlehrplan in adäquater Weise einzubinden und ihre Magazinbeiträge wertschätzend zu honorieren.

2.5.6 Teilnehmende Beobachtung durch Studierende der Pädagogischen Hochschule

Als große Unterstützung erwiesen sich die in die gesamte Projektarbeit eingebundenen Studierenden der Pädagogischen Hochschule, die im Rahmen ihres geblockten Tagespraktikums im fünften und sechsten Semester das Projekt begleiteten. Einerseits konnten sie als BeobachterInnen mit Abstand zur Projektarbeit (durch die zeitlichen Pausen zwischen ihren Praxisblöcken) uns den für sie sichtbaren Fortschritt der Arbeit rückmelden, genauso wie sie als kritische FreundInnen in zunehmendem Ausmaß Stolpersteine erkannten, die uns Projektlehrerinnen durch die permanente Nähe zur Projektarbeit nicht aufgefallen waren.

Beobachtungen konnten so zeitgerecht reflektiert und wichtige Korrekturen eingeleitet werden.

2.5.7 Konzeption bzw. Gesamtorganisation des Projektjahres

Gegen Ende des Projektjahres wurden folgende Aspekte deutlich sichtbar:

Auch wenn – wie besonders von sehr leistungsstarken SchülerInnen gewünscht - der Schwerpunkt auf Einzelbeiträgen und individuellen Leistungen liegt, braucht es eine klare **Verantwortungszuteilung an Gruppen**. Wir erlebten, dass anfänglich intensiv Beiträge schreibende Jugendliche sich sowohl beim Organisieren von Sponsoren als auch beim Endlayout engagiert einbrachten, andere Schülerinnen und Schüler dagegen von Beginn an starke Motivation brauchten, um sich auch nur in einem einzigen Bereich zu engagieren. Eine fix eingeteilte Redaktionsgruppe, eine fix eingeteilte Sponsoringgruppe usw. würden verhindern, dass einzelne engagierte Kinder das Magazin von Beginn an zu „ihrem“ Projekt machen und gegen Jahresende an der subjektiv erlebten Untätigkeit ihrer KlassenkollegInnen verzweifeln.

Inhaltlich empfehlen wir bei der Gesamtkonzeption eines Zeitungsprojektes auf „**Zeitlosigkeit**“ der **Artikel** zu achten. Im November geschriebene Buchempfehlungen oder Filmkritiken sind ein halbes Jahr später nicht mehr ganz so interessant, Sportereignisse in ihrer Aktualität noch kurzlebiger.

Bezüglich der Werbeeinschaltungen von Sponsoren erleichtert es das Layout des Magazins enorm, sich auf ein Dateiformat (jpeg, gif) zu einigen bzw. die **Werbeanzeige** in analoger Form zu bekommen.

3 ERGEBNISSE

3.1 Endprodukt Jugendmagazin

Zum aktuellen Zeitpunkt kann noch kein Endprodukt vorgewiesen werden, eine Novität für uns IMST-Lehrerinnen. Zugunsten einer für die Kinder zufrieden stellenden und kooperativen Fertigstellung verzichteten wir nach einer demokratischen Abstimmung in der Klasse darauf, den Kindern die Fertigstellung einen Monat vor Schulende „aus der Hand“ zu nehmen und als Lehrerinnen das Endlayout zu gestalten. Die Schülerinnen und Schüler verwehrt sich gegen diese Hilfestellung, es wurde vereinbart, dass uns die Klasse bis zum Zeugnistag das Endlayout abgeben würde. In der ersten Ferienwoche erfolgten dann das letzte Korrekturlesen und der Digitaldruck. Im September zu Schulbeginn ist der Vertrieb des gedruckten Magazins in der Schule und näheren Schulumgebung geplant.

Inhaltlich zeigt sich, dass unser Projekttitle „Zu cool für Geolino?“ nicht stimmig scheint - die Schülerinnen und Schüler nehmen in ihren Beiträgen und Reportagen viele naturwissenschaftliche und geografische Themen in den Blick, anspruchsvolle journalistische Textsorten bilden generell einen Schwerpunkt. So kann festgehalten werden, dass zumindest für diese das Projekt durchführende Klasse das „ideale Teeniemagazin“ dem inhaltlichen und qualitativen Konzept von „Geolino“ deutlich näher steht als zum Beispiel dem anfangs analysierten und in der Klassen-Magazinbibliothek aufliegenden „Bravo“.

Die jeweils bevorzugt gestalteten Redaktionsbeiträge decken sich mit den Ergebnissen der Fragebögen, die subjektive Selbsteinschätzung der textsortenspezifischen Schreibkompetenz betreffend (siehe Auswertung Anhang).

3.2 Auswertung und Interpretation der Erhebung zur Kenntnis und Konsumation von Jugendmagazinen

Auffallend bei unserer ersten Erhebung im Oktober (ohne Vorgabe von Magazintiteln) zur Frage, welche Jugendmagazine die Schülerinnen und Schüler der Klasse kennen bzw. lesen, ist, dass die Mädchen der Klasse eine deutlich mehr Titel nennen (10 verschiedene Magazine) als die Buben (2 verschiedene Magazine).

Die Jungen der Klasse geben, sofern sie überhaupt mit dem Medium Jugendmagazine vertraut sind, hauptsächlich „Geolino“ an (6 Nennungen). Nur ein Junge kennt und liest noch regelmäßig „Dein Spiegel“. 3 Jungen kennen oder konsumieren überhaupt keine Jugendmagazine.

Bei den Mädchen werden jeweils mehrere bekannte Magazine angegeben. Es führt als meistgelesenes Magazin „Bravo“ (7 Nennungen) vor dem in der Schule vertretenen „JÖ“ (6 Nennungen) die Statistik an, hernach folgen auch hier „Geolino“ und „Popcorn“ (jeweils 5 Nennungen) (vgl. Anhang, S. 19)

Zum zweiten Zeitpunkt der Erhebung (Juni, wiederum ohne Vorgabe von Magazintiteln) zeigt sich ein deutlich verändertes Bild.

Die Magazine „Geolino“, „JÖ“ und „Topic“ werden nun von allen Kindern der Klasse (Buben 10 Nennungen, Mädchen 10 Nennungen) gekannt und konsumiert. Der vormals nur von einem Buben genannte „Dein Spiegel“ wird nun von 8 Buben und 4 Mädchen genannt, auch das eher auf Musikinhalte spezialisierte „Yeah“ von 6 Mädchen und 5 Buben. Alle Mädchen der Klasse (10 Nennungen) kennen und lesen nun „Bravo“, auch die Hälfte der Buben (5 Nennungen).

Einzig die Magazine, deren Zielgruppe im Layout und Inhalt deutlich Mädchen ansprechen, konnten in der Klasse nicht dazugewinnen (vgl. Anhang, S. 20)

3.2.1 Hypothesenprüfung und Interpretation

Hypothese1: Die Bandbreite der bekannten Jugendmagazine nimmt sowohl bei Buben wie auch Mädchen der Klasse durch die Beschäftigung mit dem Medium quantitativ zu.

Die Hypothese kann verifiziert werden, eine deutliche quantitative Zunahme der Bandbreite ist gegeben.

Als mögliche Erklärung bietet sich der Aufbau der Klassen-Magazinbibliothek an, die von allen Kindern der Klasse über das Schuljahr hinweg intensiv genutzt wurde und als niederschwelliger Zugang zum Printmedium Jugendmagazin fungiert. Durch die in Projektphase 1 erfolgte rezeptive Printmedienarbeit in Form von Jugendmagazinanalysen unter Berücksichtigung genderspezifischer Kriterien konnten sowohl Mädchen als auch Jungen ihre Kenntnis ausbauen und sich in verschiedene Magazine einlesen.

3.3 Auswertung und Interpretation der Fragebögen zur Selbsteinschätzung der genrespezifischen Schreibkompetenz

1. Durchgang Februar 2011

Der zu Beginn des zweiten Semesters (nachdem die Schülerinnen und Schüler im ersten Semester intensiv verschiedene genretypische Textsorten kennen gelernt und sich damit auseinander gesetzt hatten) an die Schülerinnen und Schüler ausgegebene Fragebogen erhob sowohl die subjektive Selbsteinschätzung der textsortenspezifischen Schreibkompetenz der Schülerinnen und Schüler als auch die Bereiche, welche die Jugendlichen in ihrem „idealen Teeniemagazin“ als wesentlich erachten.

Für die Mädchen der Klasse rangierten nach Cartoons (9 Nennungen) die Textsorten Reportage, Kurzmeldungen, Film-Buchkritiken und Interviews/Umfrage (jeweils 8 Nennungen) an erster Stelle der für sie persönlich wesentlichen Beiträge in einem guten Jugendmagazin.

Auch bei den Jungen führte die Reportage (7 Nennungen) das Ranking an, danach folgten Cartoon, Kurzmeldungen und Buch-/Filmkritiken (jeweils 6 Nennungen).

Bei sowohl Burschen als auch Mädchen der Klasse wurde die Textsorte Fotoroman (von 8 Mädchen, 7 Buben) als eher unwichtig für ein gutes Jugendmagazin abqualifiziert, auch der Bereich Ratgeber/Tipps (von 6 Mädchen, 7 Buben) wurde als unwesentliche Textsorte angegeben.

Im Bereich der Selbsteinschätzung, wie leicht es ihnen fallen würde, spezifische Textsorten für unser gemeinsames Endprodukt zu verfassen, fällt auf, dass sich sowohl Burschen als auch Mädchen der Klasse in den von ihnen inhaltlich präferierten Textsorten eine höhere Schreibkompetenz zutrauen als in weniger präferierten.

So konnten sich sowohl die Schülerinnen der Klasse als auch die Schüler gut vorstellen, eine Reportage oder ein Interview/Umfrage zu verfassen (jeweils Mädchen 8, Burschen 7 Nennungen). Das Bild bestätigte sich weiter in den Bereichen Kurzmeldungen und Film-/Buchkritik (jeweils Mädchen 7 und Burschen 6 Nennungen).

Divergierend gaben die Burschen die Textsorte Kommentar als nicht wichtig für ein gutes Jugendmagazin an (6 Nennungen), konnten sich dagegen aber gut vorstellen, selber einen Kommentar zu verfassen (8 Nennungen).

2. Durchgang Juni 2011

Derselbe Fragebogen wurde den Schülerinnen und Schülern (erweitert um 4 Fragen bezüglich ihrer Wahrnehmung unserer Lehrerinnen-Team-Rolle) nochmals am Ende des Projekts vorgelegt.

Beachtenswert erscheint, dass sich zum Zeitpunkt der zweiten Umfrage die journalistischen Textsorten, die die Jugendlichen in ihrem „idealen Teeniemagazin“ als wesentlich erachten, bei Buben und Mädchen nicht mehr stark unterscheiden.

Sowohl Buben als auch Mädchen präferieren die Textsorten Reportage (Mädchen 8, Burschen 9 Nennungen), Bericht (Mädchen 8, Burschen 10 Nennungen) und Cartoon (Mädchen 9, Burschen 10 Nennungen). Die Wichtigkeit des Rätsels als Magazinbeitrag steigerte sich im Vergleich zum ersten Befragungszeitpunkt deutlich gesteigert (Mädchen 9, Burschen 10 Nennungen), Interviews erscheinen beiden Gruppen weiterhin als wesentlicher Magazinbestandteil (Mädchen 8, Burschen 7 Nennungen).

Geschlechtlich divergierend erfolgt das Ranking in der Textsorte Fotoroman, ist dieser für die Mädchen (5 Nennungen) noch eher wichtig, so qualifizieren die Burschen (gleich bleibend zur Erstbefragung) diese Textsorte konsequent als entbehrlich (6 Nennungen) ab.

Im Bereich der Selbsteinschätzung, wie leicht es ihnen nun falle, spezifische Textsorten für unser gemeinsames Endprodukt zu verfassen, wiederholt sich, dass sich sowohl Burschen als auch Mädchen in den von ihnen inhaltlich präferierten Textsorten eine höhere Schreibkompetenz zutrauen als in weniger präferierten.

So schreiben sich Buben wie Mädchen eine hohe Kompetenz beim Verfassen von Berichten (Mädchen 7, Buben 8 Nennungen), Reportagen (Mädchen 6, Buben 8 Nennungen) und Cartoons (Mädchen 6, Buben 8 Nennungen) zu. Auch die neu präferierte Textsorte Rätsel wird als bewältigbar eingeschätzt (Mädchen 7, Buben 6 Nennungen). Die nur von den Mädchen als wichtig erachtete Textsorte Fotoroman trauen sich auch nur diese wirklich zu (Mädchen 7, Buben 2 Nennungen), dagegen konnte der Bereich Film-/Buchkritik im Vergleich zur ersten Befragung im Februar deutlich zulegen (Mädchen 8, Buben 7 Nennungen) (vgl. Anhang)

3.3.1 Hypothesenprüfung und Interpretation

Hypothese 2: Buben wie Mädchen schreiben sich nach Ende des durchgeführten Projekts eine erhöhte textsortenspezifische Schreibkompetenz zu.

Die Hypothese kann nur in Teilbereichen (bei einzelnen Textsorten) verifiziert werden, es kann aber - weder bei Mädchen noch Buben - *keine generelle* Erhöhung der Selbsteinschätzung von Schreibkompetenz festgestellt werden.

Als mögliche Erklärung kann angeführt werden, dass sich sowohl Mädchen als auch Buben schon bei der Erstbefragung zu Beginn des Projekts eine recht hohe Schreibkompetenz in den von ihnen

präferierten Textsorten attestieren und sich daher eine deutliche Steigerung nur in einzelnen (zu Projektbeginn eher nicht präferierten Bereichen) feststellen lässt.

3.4 Auswertung und Interpretation des Fragebogens bezüglich Lehrerinnenteam

Die abschließenden vier Fragen des Fragebogens erheben die Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich verschiedener Teilaspekte der Lehrerinnen-Teamarbeit im Rahmen des Projekts. Dieselben Fragen wurden den Kindern nach Abschluss der Projekte der beiden vorhergehenden Jahre vorgelegt (Projekt 1303 - Schreibwerkstatt in der AHS-Integrationsklasse und Projekt 1661 – Filmwerkstatt in der AHS-Integrationsklasse) und erlauben uns daher nicht nur eine aktuelle Rückmeldung, sondern auch einen Blick auf drei Unterrichtsjahre Teamarbeit bzw. auf die von den Kindern wahrgenommenen Veränderungen oder Unterschiede.

Die Schülerinnen und Schüler meldeten uns zu den erfragten Bereichen auch im aktuellen Projektjahr einen besonders hohen Grad an Zustimmung bezüglich der Zuständigkeit beider Lehrerinnen für alle Kinder der Klasse (Schuljahr 2009: 20 Zustimmung; Schuljahr 2010: 18 Zustimmung, 1 Ablehnung; aktuell: 18 Zustimmung, 1 Ablehnung), bezüglich der Hilfestellung seitens beider Lehrerinnen (Schuljahr 2009: 19 Zustimmung, 1 Ablehnung; Schuljahr 2010: 17 Zustimmung, 2 Ablehnung; aktuell: 17 Zustimmung, 2 Ablehnung). In Folge wird die gute Projektkoordination seitens der Lehrerinnen (Schuljahr 2009: 20 Zustimmung, Schuljahr 2010: 19 Zustimmung, aktuell: 19 Zustimmung) honoriert und die Freude an der Projektarbeit mit den Kindern (Schuljahr 2009: 20 Zustimmung, Schuljahr 2010: 18 Zustimmung, 1 Ablehnung; aktuell: 19 Zustimmung) auch von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommen und rückgemeldet (vgl. Anhang, S.22).

3.4.1 Hypothesenprüfung und Interpretation

Hypothese 3: Die Kinder nehmen uns Lehrerinnen als gleichberechtigtes und gleichwertiges Team wahr.

Die Hypothese kann klar verifiziert werden.

4 ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK

Eine durch die Arbeit an zwei Vorgängerprojekten hoch motivierte dritte AHS-Integrationsklasse und ein eingespieltes, durch die gemeinsame Arbeit in den beiden vorangegangenen Jahren um einige Erfahrungen reicheres Lehrerinnenteam im Gegenstand Deutsch bildeten die Basis unseres Jugendmagazinprojekts.

Von dem Wunsch nach einem offenen, werkstattorientierten Deutschunterricht getragen, begleiteten wir Lehrerinnen die SchülerInnen das gesamte Schuljahr durch in ihrer Arbeit, Lehrausgänge in Zeitungsredaktion und Zeitungsdruckerei sowie themenzentrierte Workshops setzen wiederholt inhaltliche Schwerpunkte.

Varianten der Gestaltung der gemeinsamen Arbeit wurden und werden beständig sowohl von den Schülerinnen und Schülern als auch von den Lehrerinnen thematisiert und diskutiert. Unsere Beobachtung der Vorjahre bestätigte sich, dass in Phasen mit höherer Visualisierung die gemeinsame Arbeit der AHS-Kinder und Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf leichter ist bzw. sich zu intensivieren beginnt.

Eine absolute Notwendigkeit stellen in einer Integrationsklasse Individualisierung und Differenzierung dar. Lernarrangements, Settings und Methoden aus der Methodik und Didaktik des Deutschunterrichts, die dies ermöglichen, sollen eine gezielte Förderung aller Kinder der Klasse in ihrer Medien(Kultur)Kompetenz auf ihren gänzlich verschiedenen Lern- und Leistungsniveaus gewährleisten.

Die Zusammenarbeit des Lehrerinnen-Teams wird von den Schülerinnen und Schülern auch im dritten Projektjahr als sehr gut bezeichnet, sowohl die Freude an der gemeinsamen Arbeit als auch die genau strukturierten Projektphasen werden in der Befragung honoriert. Wichtig erscheint uns hier auch anzumerken, dass die Schülerinnen und Schüler sich gleich intensiv von beiden Lehrerinnen betreut fühlen, im Deutsch-Unterricht werden beide als gleichwertig und gleichberechtigt wahrgenommen.

Nach zwei Jahren mit betont gruppenbezogenen (und auf gruppenspezifische Prozesse abzielenden) Projektaufgabenstellungen erschien es uns in der Konzeption dieses Projekts sinnvoll, vermehrt den individuellen Interessens- und Kompetenzbereichen der Schülerinnen und Schüler Rechnung zu tragen. Zunehmend betonten auch die Jugendlichen den Wunsch nach einer Honorierung ihrer Einzelleistungen, die – ihrem Gefühl nach – in der Gruppe nicht so deutlich sichtbar und präsentierbar scheinen.

Unser Projekt im Schuljahr 2010/11 machte es möglich, die individuellen Leistungen der Schülerinnen und Schüler sichtbar werden zu lassen. Dass diese Vielfalt an Leistungen als produktorientiertes Endresultat in ein gemeinsames Magazin integriert wurden (das von Anfang an als roter Faden, an dem die vielfältigen Ergebnisse festgemacht werden konnten, fungierte), erscheint uns sinnvoll und zielführend.

Nach drei Jahren IMST-Projektarbeit folgt jetzt für uns und die Schülerinnen und Schüler in der vierten Klasse ein „IMST-Pause-Jahr“, wir sind sicher, auch im „ganz normalen“ Deutschunterricht unsere Projekterfahrungen einbringen zu können, und erhoffen uns wieder Ideen und Ansporn für ein neues Projekt in der Folgeklasse.

5 QUELLEN

5.1 Fachliteratur

AHLRING, Ingrid (2002). *Differenzieren und Individualisieren*. Braunschweig: Westermann Verlag

ALTRICHTER, Herbert & POSCH, Peter (1998). *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

HELMKE, Andreas (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Kallmeyer

PANNOS, Judith; MÖRWALD, Brigitte(2000). *Leitfaden für schulische Integration in Wien*
Stadtschulrat für Wien – Integrationsberatungsstelle

SPECHT, Werner (1995). *Zwischenbilanz eines Schulversuchs – Erfahrungen aus der Evaluation der Schulversuche zur Integration behinderter Kinder in der Sekundarstufe I*

WILHELM, Marianne (2009). *Integration in der Sekundarstufe I und II*. Weinheim und Basel: Beltz

5.2 Rezeptiv analysierte Jugendmagazine

Bravo

Bravo Girl

Dein Spiegel

Geolino

Hey

JÖ

Mädchen

Popcorn

Topic

Yeah