



**Fonds für Unterrichts- und Schulentwicklung
(IMST-Fonds)
S8 Deutsch**

***VON KONSUMENTINNEN ZU PRODUZENTINNEN –
STÄRKUNG UND INDIVIDUELLE FÖRDERUNG VON
MEDIEN(KULTUR)KOMPETENZEN IM RAHMEN EINER
FILM-WERKSTATTARBEIT IN DER AHS-INTEGRATIONSKLASSE***

ID 1661

**Dipl.päd.SobL. Sylvia NÖSTERER-SCHEINER, M.Ed.
Mag. Claudia ZEHETNER**

GRg 15, Auf der Schmelz 4, 1150 Wien

Wien, Juni 2010

Inhaltsverzeichnis	Seite
Abstract.....	4
1. Einleitung	
1.1. Ausgangssituation.....	4
1.2. Integration von Kindern mit Behinderung an Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS).....	5
1.3. Teamteaching in der AHS-Integrationsklasse.....	5
1.4. Spezifika der Methodik und Didaktik im Deutschunterricht der Integrationsklasse - Faktor Individualisierung und Differenzierung.....	6
1.5. Hypothetische Annahmen, Evaluation	
1.5.1. Hypothese 1.....	7
1.5.1.1. Evaluation.....	7
1.5.2. Hypothese 2.....	7
1.5.2.1. Evaluation.....	7
1.5.3. Hypothese 3.....	8
1.5.3.1. Evaluation.....	8
2. Projekt Kurzfilme	8
2.1. Konzeption des Projekts.....	8
2.2. Methoden.....	8
2.3. Projektablauf.....	9
2.3.1. Phase 1: Vergleichende Medienarbeit, aktives Erleben als Konsumentin/ Konsument.....	9
2.3.2. Phase 2: Themenfindung, Gruppenfindung, Drehbuch- Skripterstellung.....	10
2.3.3. Phase 3: Aktive Medienarbeit und Produkterstellung	10
2.4. Ziele	11
2.4.1. Schülerinnen und Schüler.....	11
2.4.2. Lehrerinnen.....	11
2.5. Projektfördernde und projekthemmende Einflüsse.....	12
2.5.1. Kolleginnen und Kollegen	12
2.5.2. Klasseneltern.....	12
2.5.3. Zeitrahmen.....	12
2.5.4. Spezifika bezüglich der Integration von Kindern mit Behinderung.....	12
3. Ergebnisse	13
3.1. Endprodukt.....	13
3.2. Gruppendynamik - Soziogramme.....	14
3.2.1. Gruppenfindungsprozess.....	14
3.2.2. Soziogramme.....	14
3.2.2.1. Auswertung der einzelnen Gruppen.....	15
3.2.2.2. Zusammenfassung.....	16
3.3. Bericht zum Gender-Workshop.....	16
3.4. Auswertung und Interpretation der Fragebögen.....	17
3.4.1. Geschlechtsspezifische Darstellung von Aggression in Kinderfilmen...	17

3.4.2. Geschlechtsübergreifende Freundschaften in Kinderfilmen.....	18
3.4.3. Interesse an Kinderfilmen mit weiblichen und männlichen Hauptdarstellerinnen und -darstellern.....	18
3.4.4. Geschlechtliche Dominanz in Kinderfilmen.....	18
3.4.5. Zusammenfassung der Ergebnisse aus den Fragebögen.....	18
3.5. Teamarbeit der Lehrerinnen.....	19
3.5.1. Ergebnisse Fragebogen.....	19
4. Zusammenfassung und Ausblick.....	19
5. Quellen.....	21
5.1. Fachliteratur.....	21
5.2. Klassenlektüre zur vergleichenden Medienarbeit Buch - Film.....	22
5.3. Spielfilme.....	22
5.4. Kurzfilme.....	22
6. Anhang	
6.1. Auswertung Fragebogen Teil1.....	24
6.2. Auswertung Fragebogen Teil 2.....	25
6.3. Bericht Genderworkshop von Dr. Stefan Krammer.....	26
6.4. Soziogramme	30

ABSTRACT

Unser Projekt „Von KonsumentInnen zu ProduzentInnen“ findet im Rahmen des gemeinsamen Deutschunterrichts von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und sprachlich begabten Kindern in einer Wiener AHS-Integrationsklasse statt.

Über 3 Projektphasen werden die Schülerinnen und Schüler bei der gemeinsamen Gestaltung von Kurzfilmen bis zu deren Präsentation im Kino begleitet. Der Schwerpunkt der Projektarbeit liegt in der individuellen und differenzierten Förderung und Stärkung von Medien(kultur)kompetenzen aller Kinder der Klasse, in der Beobachtung und Intensivierung der Kooperation zwischen den Schülerinnen und Schülern und in der Weiterentwicklung der Teamteaching-Kompetenz der involvierten Lehrerinnen.

1. Einleitung

1.1. Ausgangssituation

Die Integrationsklasse auf der Schmelz in Wien setzt sich aus 22 Kindern zusammen, wovon 18 nach dem AHS-Lehrplan und 4 nach dem Lehrplan für schwerstbehinderte Kinder gefördert werden.

Nach dem erfolgreich durchgeführten Projekt mit Fokus auf differenzierte und individuelle Förderung der Schrift(sprach)kompetenz im vorigen Schuljahr (der fünften Schulstufe) - IMST-Projekt 1303. *Schreibwerkstatt in der AHS-Integrationsklasse* - konnten wir den deutlichen Bedarf eines offenen, werkstattorientierten, projektbezogenen Deutschunterrichts erkennen, der sich über verschiedene differenzierte Projektphasen auf die Erstellung eines gemeinsamen Produktes hin orientiert.

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 lassen uns zuversichtlich in eine neues Projektjahr gehen.

Besonders hervorzuheben ist zudem, dass im Rahmen des letztjährigen Projektes Kooperationsangebote und die Einbindung der Kinder mit Schwerstbehindertenlehrplan in die gemeinsame Kleingruppenarbeit mit ihren AHS-Klassenkollegen/innen über den visuellen Zugang der fotografischen Umsetzung von Textsequenzen realisiert und vor allem intensiviert werden konnten. Unter Berücksichtigung der individuellen körpersprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten kann so ein weitgehend niederschwelliges Zugangspotential der Kinder mit Behinderung genutzt werden.

Eine weitere Intensivierung des visuellen Zugangs erscheint uns im Sinne einer größtmöglich differenzierten und individualisierten Förderung aller Kinder im Rahmen des Deutschunterrichts sinnvoll, die Thematik der Medienkompetenz und der

Umgang mit Medienkultur stellen somit einen lustvollen Weg dar, der Vielfalt in der Integrationsklasse pädagogisch zu entsprechen.

1.2. Integration von Kindern mit Behinderung an Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS)

Der gemeinsame Unterricht von begabten Kindern und Kindern mit Behinderung im Rahmen von AHS-Integrationsklassen fristet auch nach 18 Jahren (6 Jahre Schulversuch, nun im 12. Jahr Regelschule) ein Nischendasein. Im Schuljahr 2009/10 wird in weniger als 10 Klassen (ausschließlich im Bundesland Wien) nach integrativem Konzept in der AHS unterrichtet, im Vergleich dazu gibt es mehr als 400 Integrationsklassen in kooperativen Schulen oder Mittelschulen der Sekundarstufe 1 in Wien.

Für die AHS-Kinder der jeweiligen Integrationsklasse gilt der Lehrplan der AHS, für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf findet der ihnen jeweilig zugeordnete Lehrplan Anwendung.¹ Die Beurteilung erfolgt gänzlich im zugeordneten Lehrplan, für Kinder mit Lehrplan der Schwerstbehindertenschule in verbaler Form; am Zeugnisformular muss die Lehrplanzuordnung deutlich ersichtlich sein.

Die Zielsetzungen der integrativen Beschulung können auf zwei Ebenen gesehen werden:

Zum einen soll die Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf als gesellschaftlich-soziale Komponente Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft bieten. Beide, gesunde Kinder wie Kinder mit Handicaps, sollen lernen, miteinander achtungsvoll umzugehen, einander zu respektieren und vor allem gemeinsam den Alltag zu leben.

Zum anderen kann Integration auch vom lerntheoretischen Gesichtspunkt aus betrachtet werden. Die Kinder einer Integrationsklasse lernen durch die gemeinsame Interaktion

viel - wenn auch Unterschiedliches - voneinander. Im Vordergrund steht somit nicht das Bemühen, Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf den gleichen Lehrstoff wie den AHS-Kindern zu vermitteln, sondern - unter Berücksichtigung des Lernens am gleichen Thema - die soziale Integration in die Gemeinschaft der Gleichaltrigen.

Als übergeordnete Zielvorstellung stellt sich die Frage, wieweit es gelingt, Fachlernen und soziale Integration, kognitive, emotionale und soziale Förderung für alle Schülerinnen und Schüler miteinander zu verbinden (Specht 1995).

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 Stunden) eingesetzt, Fachprofessorinnen und Fachprofessoren im Ausmaß ihres/ihrer geprüften Faches/Fächer In der dem vorliegenden

¹ Allgemeine Sonderschule (ASO) oder Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder (SSO).

Projektbericht zugrundeliegenden Konstellation unterrichtet die Fachprofessorin für Deutsch vier Wochenstunden in der Klasse, die Sonderpädagogin neben den vier gemeinsamen Deutschstunden noch weitere 18 Stunden die in der fünften Schulstufe vorgesehenen Gegenstände (gemeinsam mit weiteren 10 AHS-Teamprofessorinnen und Teamprofessoren).

Die jeweilige AHS-Lehrerin und der jeweilige AHS-Lehrer und die Sonderpädagogin unterrichten in der Sekundarstufen-Integrationsklasse als gleichwertige Partner/innen. Alle in der Klasse tätigen Fachleute sind für alle Kinder zuständig. Die Lehrpersonen des gesamten Teams tragen gemeinsam die Verantwortung für das Geschehen in der Klasse und müssen sich über die Aufgaben und Ziele der Klassenführung im Klaren sein (Vgl. Pannos/Mörwald 2000, S. 15).

Teamenteaching bringt eine intensive Konfrontation mit der eigenen Rolle als Lehrerin oder Lehrer, Unterricht wird durch die Arbeit im Team öffentlich, die beruflichen Fähigkeiten, Erfolge, aber auch 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 koordiniert und aufeinander abgestimmt werden.

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

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

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 und der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf) abzudecken und den besonderen Bedürfnissen ALLER Schülerinnen und Schüler nachzukommen sowie das Hauptaugenmerk der Klassenarbeit wiederholt und beständig auf das Ermöglichen eines Miteinanders zu legen, sei es methodisch, didaktisch, inhaltlich oder einfach organisatorisch.

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

Das bedeutet weiter, eine Lernkultur zu schaffen, 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.

Auf verschiedenen Ebenen dargestellt bedeutet dies:

- 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

Überlegungen müssen angestellt werden zu:

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

Differenzierung unter Berücksichtigung der Individualisierung bedeutet somit die Notwendigkeit einer didaktischen Aufbereitung der Sachebene des Lerninhalts in Bezug auf die jeweiligen Entwicklungsstufen der Schülerinnen und Schüler.

1.5. Hypothetische Annahmen und Evaluationskonzept

1.5.1. Hypothese 1

Eine intensive und reflektierte Auseinandersetzung mit Rollenbildern in Kinder-/ Jugendfilmen führt zu einer dokumentierbaren Sensibilisierung der Schülerinnen und Schüler.

1.5.1.1. Evaluation

Die Schülerinnen und Schüler füllen zu Schuljahresbeginn einen Fragebogen mit Fragen zu ihrer persönlichen Wahrnehmung geschlechtsbezogener Klischees in Kinder-/Jugendfilmen aus (Auswertung 1, siehe Anhang 6.1.). Derselbe Fragebogen wird ihnen am Ende des Unterrichtsprojekts nochmals vorgelegt (Auswertung 2, siehe Anhang 6.2.), Unterschiede in ihrer persönlichen Wahrnehmung (aufgeschlüsselt nach Buben und Mädchen) können so festgemacht werden.

1.5.2. Hypothese 2

Durch die Fokussierung auf visuelle Medien erhöht sich die Möglichkeit der Kooperation aller Kinder der Klasse.

1.5.2.1. Evaluation

Neben der das gesamte Projekt begleitenden Führung eines gemeinsamen Forschungstagebuchs wird von uns Lehrerinnen in zwei vergleichbaren Settings (Drehbuch-Schreibwerkstatt und Drehworkshop) eine fokussierte Beobachtung der einzelnen Gruppen bezüglich sozialer Interaktionen durchgeführt. Die daraus erstellten Soziogramme (siehe Anhang 6.3.) und die folglich gewonnenen Erkenntnisse visualisieren die erfolgten Kooperationsangebote und -möglichkeiten aller Kinder mit und ohne Behinderung.

1.5.3. Hypothese 3

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

1.5.3.1. Evaluation

Der zu Projektbeginn ausgeteilte Fragebogen an die Schülerinnen und Schüler wird - wenn er am Projektende wiederholt ausgeteilt wird - um vier Fragen erweitert. Diese vier Fragen zur von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommenen Gleichwertigkeit und Gleichberechtigung der Lehrerinnen wurden von ihnen schon am Ende des Vorjahrs (im Rahmen unseres IMST-Projekts „Schreibwerkstatt“) beantwortet. Eine erneute Abfrage des Themenbereichs erlaubt uns nicht nur eine aktuelle Rückmeldung, sondern einen Blick über zwei Unterrichtsjahre Teamarbeit bzw. von den Kindern wahrgenommene Veränderungen oder Unterschiede.

2. Projekt Kurzfilme

2.1. Konzeption des Projekts

Wir konzipieren unser Vorhaben als Ganzjahresprojekt (September 09 - Juni 10) mit dem didaktischen wie organisatorischen Schwerpunkt im Deutschunterricht, eine fächerübergreifende Vernetzung mit dem Gegenstand *Bildnerische Erziehung* scheint uns inhaltlich sinnvoll.

Die Kinder der Integrationsklasse teilen sich in fünf *gemischtgeschlechtliche* Gruppen. In vier der Gruppen arbeitet jeweils ein Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf mit.

Die zeitliche und dadurch auch inhaltliche Strukturierung des Gesamtprojekts in drei Arbeitsphasen wird seitens der Lehrerinnen zu Schuljahresbeginn und nach wichtigen Meilensteinen des Projekts (Drehbuchwerkstatt, Filmwerkstatt) auf Plakaten visualisiert.

Als Endprodukt entstehen fünf Kurzfilme in den Arbeitsgruppen, die Kinder schneiden im Rahmen des Faches *Bildnerische Erziehung* ihre Filme, stellen ein Making of zusammen. Bei der feierlichen Präsentation im ältesten Kino der Welt (Breitenseer Lichtspiele) werden die Kurzfilme Eltern, Lehrerinnen und Lehrern, der Direktion und Interessierten vorgestellt, jede Schülerin und jeder Schüler der Integrationsklasse erhält die gesammelten Kurzfilme zusätzlich als DVD.

2.2. Methoden

Neben der das gesamte Projekt begleitenden Führung eines gemeinsamen Forschungstagebuchs wird von uns Lehrerinnen in zwei vergleichbaren Settings (Drehbuchwerkstatt und Filmwerkstatt) eine fokussierte Beobachtung der einzelnen Gruppen bezüglich Interaktionen und Kooperationen durchgeführt. Die daraus erstellten Soziogramme und die folglich gewonnenen Erkenntnisse werden gesondert in Abschnitt 3.2. (Gruppendynamik. Soziogramme) dargestellt.

Zu Projektbeginn wie zu Projektende erhalten die Schülerinnen und Schüler einen Fragebogen mit Fragen zu ihrer persönlichen Wahrnehmung geschlechtsbezogener Klischees in Kinder-/Jugendfilmen, Unterschiede in ihrer Wahrnehmung können so festgemacht werden. Die Ergebnisse des Fragebogens werden gesondert in Abschnitt 3.4 dargestellt.

Neben der Einladung externer Expertinnen und Experten für verschiedene didaktisch-methodische Bereiche wurden wir durch einen Gender-Experten hospitiert, beraten und gestalteten gemeinsam einen Workshop. Eine Zusammenfassung seiner Expertise folgt im Abschnitt 3.3. (Genderaspekt), die gesamte Expertise kann im Anhang (Bericht zum Gender-Workshop, siehe Anhang 6.3.) eingesehen werden.

Die Schülerinnen und Schüler filmen mit teils eigenen Filmkameras, teils mit Kameras der Schule, für den Filmschnitt und die Filmbearbeitung verwenden die Kinder das apple-Programm iMovie '09.

Die Gestaltung eines Filmplakats und von Einladungskärtchen für die Abschlusspräsentation runden das Projekt ab.

2.3. Projektablauf

2.3. 1. Phase 1:

Vergleichende Medienarbeit, aktives Erleben als Konsumentin/Konsument

- Fragebogen zu Schuljahresbeginn (Thematik: Geschlechterklischees in Kinderfilmen)
- Elterninformation (Elternbrief und Information am Elternabend)
- Information der Schülerinnen und Schüler über den Projektablauf, Visualisierung des Projekts in der Klasse (Plakat), Gruppenfindungsinformation (Filmdreh-Gruppen gemischtgeschlechtlich als Bedingung!)
- vergleichende Medienarbeit Buch - Film:
 - Mio, mein Mio (Astrid Lindgren)
 - Krabat (Otfried Preußler)
 - Löcher (Louis Sachar)
- rezeptive Medienarbeit in Form von Filmanalysen, unter Berücksichtigung genderspezifischer Kriterien, z. B. Analyse von geschlechtsspezifischen Rollenklischees ("Mädchen-Filme" versus "Buben-Filme")
- Lehrausgang ins Filmmuseum: Wie kann eine Katze größer sein als ein Mensch?

- aktives Erleben als Konsument/ Konsumentin im Rahmen einer Filmnacht: „Kick it like Beckham“ und „Billy Elliot - I will dance“ (inklusive Reflexion)
- Kurzfilme - Analyse von Kurzfilmen - Genre und thematische Bandbreite (siehe Medien im Anhang)
- theaterpädagogischer Workshop (Auseinandersetzung mit verbalen und körpersprachlichen Ausdrucksformen)
- Darstellen und Filmen von Sketchen á 2 Min. in Kleingruppen
- Videoanalyse der Sketche
- Drehbuchtheorie
- Gender-Workshop (Analyse und Diskussion einzelner Szenen aus dem Film „Kroko“), betreut von Dr. Stefan Krammer, Universität Wien

2.3.2. Phase 2:

Themenfindung, Gruppenfindung, Drehbuch-/Skripterstellung

- Themenfindung bezüglich eigener Filmarbeiten
- Gruppenfindung und Fixierung derselben (gemischtgeschlechtlich, Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf aufgeteilt integriert)
- mündliches und schriftliches Erarbeiten der Handlung und Charaktere, Exposé erstellen
- Erstellen von Storyboards in den Gruppen (fächerübergreifend mit Bildnerischer Erziehung): Szene, Bild, Ton, Text, Requisiten
- Workshop (2 Stunden) zum Thema Fokussierung beim Filmen, Blickwinkel, Sichtweisen
- Workshop (2 Stunden) zur technischen Einschulung auf verschiedene verwendete Kameras (der Kinder bzw. der Schule)
- Drehbuch-Schreibwerkstatt-Tag in der Klasse (fokussierte Beobachtung der einzelnen Gruppen bezüglich sozialer Interaktionen → Soziogramme Teil 1)

2.3.3. Phase 3:

Aktive Medienarbeit und Produkterstellung

- Drehwerkstatt-Tag in der Klasse/ Schule/näheren Schulumgebung (fokussierte Beobachtung der einzelnen Gruppen bezüglich sozialer Interaktionen → Soziogramme Teil 2)
- Making-of (Film, Fotodokumentation)
- Filmschnitt der einzelnen Gruppen mittels apple-Programm iMovie09
- Technische Endfertigung, Ton, Musik etc..
- Fragebogen zu Projektende (Thematik: Geschlechterklischees in Kinderfilmen)
- Erstellung eines Filmplakats und eines Werbeflyers für die Abschlusspräsentation
- Abschlusspräsentation der Kurzfilme der Schülerinnen und Schüler im ältesten Kino der Welt (Breitenseer Lichtspiele, 1140 Wien) im Rahmen eines Klassenfestes mit Schülerinnen und Schülern der Klasse, deren Familienangehörigen, allen Lehrerinnen und Lehrern des Klassenteams und generell daran Interessierten

- Fertigstellen des vorliegenden Forschungsberichts

2.4. Ziele des Projekts

2.4.1. Schülerinnen und Schüler

Durch die Fokussierung auf den Bereich der Medienerziehung/Mediendidaktik und der damit verbundenen rezeptiven sowie aktiven Medienarbeit - von der Hinführung zu kritischem Medienkonsum mittels Filmanalysen über das Erstellen von Drehbüchern u. Storyboards zur individuellen Produkterstellung in Form von Kurzfilmen - arbeiten wir an einer weiteren Intensivierung der Kooperation der Kinder mit und ohne Behinderung und einer individuellen Steigerung der Sprach-, Sprech- und Kommunikationskompetenzen aller Kinder der Integrationsklasse.

Ebenso stellt die Förderung textsortenspezifischer Schreibkompetenzen wiederholt einen Schwerpunkt im Unterricht dar, gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern streben wir einen bewussten Umgang mit Sprache, Bild und Präsentation an!

Weiters erwarten wir einen zunehmend kritischen Umgang mit dem Medium Film und eine Sensibilisierung auf die in Kinder-/Jugendfilmen vermittelten Genderklischees seitens der Schülerinnen und Schüler, somit auch eine verstärkte reflektive und kritische Auseinandersetzung mit ihrem aktuellen Lebensbereich.

Die geplanten Unterrichtssequenzen der jeweiligen Projektphasen zur individuellen und differenzierten Förderung und Stärkung von Medien(kultur)kompetenzen aller Kinder der Klasse sollen insgesamt die von Groeben und Hurrelmann beschriebenen sieben prozeduralen Dimensionen von Medienkompetenz - erweitert um den Genderaspekt - abdecken (Vgl. Groeben, Hurrelmann 2002, S. 160 - 197):

- Medienwissen/Medialitätsbewusstsein
- medienspezifische Rezeptionsmuster
- medienbezogene Genussfähigkeit
- medienbezogene Kritikfähigkeit
- Selektion und Kombination von Mediennutzung
- (produktive) Partizipationsmuster
- Anschlusskommunikation

2.4.2. Lehrerinnen

Die Möglichkeit, als AHS-Lehrerin und Sonderpädagogin gleichwertig und gleichberechtigt als Team die Klasse gemeinsam bei ihrer (sprachlichen) Entwicklung betreuen zu können und persönliches und professionelles Feedback im Rahmen der gemeinsamen Arbeit zu erlangen, stellt einen Schwerpunkt unseres pädagogischen Tuns dar. Durch gebündelte Kompetenzen erwarten wir uns neue Blickwinkel und Anregungen in der differenzierten und individualisierten Herangehensweise an die verschiedenen Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten der Kinder.

Durch die fächerübergreifende Kooperation mit Bildnerischer Erziehung erwarten wir uns sowohl fachliche als auch organisatorische Synergieeffekte, ein Dazulernen im Bereich Medien(kultur)kompetenz für alle beteiligten Personen.

2.5. Projektfördernde und projekthemmende Einflüsse

2.5.1. Kolleginnen und Kollegen

Durch die konsequente Information der Kolleginnen und Kollegen der Integrationsklasse im Rahmen der monatlichen Teamsitzungen über aktuelle und geplante Schritte des Projekts erfahren wir sowohl moralische (Lob und Anerkennung ;-)) als auch tätige Unterstützung. So stellen uns Kolleginnen und Kollegen einerseits ihre ausfallenden Stunden als Projektstunden zur Verfügung, andererseits können - speziell in Bildnerischer Erziehung - Inhalte des Projekts als Unterrichtsinhalt angeboten werden (Storyboarderstellung, technisches Training mit den Kameras, etc.).

2.5.2. Klasseneltern

Zudem interessieren und engagieren sich auch die Eltern der Kinder sehr für das Projekt, sie kommunizieren ihre Anerkennung für unsere Planung und Konzeptionierung, bieten Unterstützung bei der Endfertigung der Kurzfilme an (die wir aufgrund der hohen Filmschnittkompetenz der Kinder nicht in Anspruch nehmen brauchen).

Auch finanziell unterstützen und honorieren die Klasseneltern die Projektarbeit ihrer Kinder, indem sie die Miete des Kinos für die Abschlusspräsentation übernehmen.

2.5.3. Zeitrahmen

Obwohl durch die Erfahrungen des IMST-Vorjahrprojektes schon gewarnt, ergeben sich erneut Zeitengpässe speziell zur Schularbeitszeit oder längere Intervalle, in denen nicht am Projekt weitergearbeitet werden kann. Hilfreich erweist sich hierbei die Projektgliederung in drei Phasen, sowohl die Schülerinnen und Schüler als auch die beteiligten Lehrpersonen können so erreichte Etappenziele bewusst machen bzw. abschließen und mit neuer Energie die nächste Sequenz bearbeiten. Als weitere Entlastung erweist sich die fächerübergreifende Zusammenarbeit mit Bildnerischer Erziehung, speziell in den beiden letzten Projektmonaten wird bezüglich Filmschnitt und Filmnachbearbeitung der Deutschunterricht nicht mehr so stark vom Projekt dominiert, es bleibt auch Zeit für Grammatikwiederholungen ;-).

2.5.4. Spezifika bezüglich 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 limbischem System) stellte sich die Gruppenbildung bzw. Gruppendynamik (auf Grund defensiven bzw. regressiv retardierenden Verhaltens der Kinder mit Behinderung im normalen Schulalltag) als schwierig dar.

Es wurde im weiteren Projektverlauf konstant die Zusammenarbeit (bzw. die Möglichkeit der Einbindung) dieser zwei Kinder mit Behinderung thematisiert, die von sich aus keinerlei Kooperationswünsche zeigen und auf Angebote eher zurückziehend reagieren.

Ergänzend muss ebenso betont werden, dass die beiden weiteren Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf sich engagiert und kreativ in ihren

Projektgruppen integrierten und sich als kompetente Partner für ihre Klassenkameradinnen und Klassenkameraden erwiesen.

3. Ergebnisse und Erkenntnisse

3.1. Endprodukt

Es kann festgehalten werden, dass - im Gegensatz zum Projekt des Vorjahres (Buch-Schreibwerkstatt) - die Endprodukte des diesjährigen Projekts nicht hinter den Einzelprodukten qualitativ zurückbleiben. Den Kindern gelingt es, nach einer konzentrierten Arbeit am Drehbuch im Rahmen der Storyboarderstellung in den einzelnen Gruppen die individuellen Filminhalte zu präzisieren und darzustellen. Die Zeit für die Dreharbeiten wird in fast allen Kleingruppen als zu eng gesetzt erlebt, drei Gruppen drehen Teile ihres Kurzfilmes am Nachmittag, außerhalb der dafür vorgesehenen Schulstunden, nach und ergänzen so auch ihre Filme mit Aufnahmen aus schulfremden Bereichen (Park, öffentliche Verkehrsmittel, etc.). Darüber hinaus können alle Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in ihren Gruppen einen inhaltlich oder darstellerisch wesentlichen Beitrag leisten.

Die Schülerinnen und Schüler agieren beim Schneiden ihrer Kurzfilme überraschend kompetent und strukturiert, im Rahmen des Unterrichts in Bildnerischer Erziehung können alle Filme von den Kindern selbstständig geschnitten, (nach)vertont und musikalisch unterlegt werden. Die entstandenen Kurzfilme dauern zwischen zweieinhalb und vier Minuten und zeichnen sich durch völlig unterschiedliche thematische Inhalte aus:

Auf Futtersuche

Angelegt als gruselige Geschichte aus der Perspektive einer Schlange erzählt, agieren die Schülerinnen und Schüler als Darstellerinnen und Darsteller. Die Dynamik im Film wird durch Geräusche und spezielle Effekte erzielt.

Der Lachanfall

In einer selbstgefertigten, größenangepassten Kulisse spielen Gummibärchen die Hauptrollen, die Kinder steuern diese durch nahezu unsichtbare Fäden. Die Gruppenmitglieder treten als Personen erst zu Ende des Films kurz in Erscheinung, spezielle Effekte werden durch die Größe der verwendeten Requisiten oder spezielle Effekte (z.B.: Wunderkerzen) erreicht.

Die Reise des kleinen Taschenmessers

Ein als Tourist verkleidetes Taschenmesser sucht ein Zuhause und erlebt auf seinem Weg verschiedene Begegnungen. Dynamik wird durch die ungewohnte Perspektive und durch kreative Ideen der Fortbewegung (z. B.: Flug mit Papierflieger etc.) erreicht. Hier agieren die Schülerinnen und Schüler als verkleidete Erwachsene.

Der Ohrenfluch

Die Schülerinnen und Schüler spielen sich selber. Durch ein verzaubertes Getränk wachsen den Kindern Riesenhoren (die als Requisiten angeschafft

wurden). Als Parodie angelegt, können beim Filmschnitt durch Vertonung und Musikunterlegung noch zusätzlich überraschende und humorvolle Momente unterstrichen werden.

Die etwas andere Geschichte des Grafen Dracula

Diese humorvoll-gruselige Vampirfilmparodie wird nahezu zur Gänze im dunklen Schulkeller gedreht, gewinnt durch Lichteffekte und Überzeichnung in der Darstellung an Witz und Tempo. Auch akustisch kann durch den Hall in den Kellerräumen die erwünschte Stimmung im Film erreicht werden. Die Schülerinnen und Schüler verkleiden sich passend zu ihren Rollen und gestalten teils aufwendige Kostüme.

Die fertiggestellten und auf DVD gebrannten Kurzfilme werden durch eine Zusammenstellung ausgewählter „Hoppalas“ ergänzt, eine filmische Gesichtscollage aller Schülerinnen und Schüler der Klasse schließt das Endprodukt ab.

3.2. Gruppendynamik – Soziogramme

3.2.1. Gruppenfindungsprozess

Die Freude der Schülerinnen und Schüler über das neue Ganzjahresprojekt wurde massiv durch unsere Ankündigung und Bedingung gedämpft, dass die Filmdrehgruppen gemischtgeschlechtlich zusammengesetzt sein müssen. Der Zeitrahmen für die Gruppenfindung wurde von uns bis Ende Jänner gesetzt, die Schülerinnen und Schüler thematisieren diese Aufgabenstellung wiederholt im und auch außerhalb des Unterrichts. Nehmen wir Lehrerinnen (und auch vereinzelt Eltern der Kinder) die Auseinandersetzung der Klassenkameradinnen und Klassenkameraden als eine gruppendynamisch intensive Phase wahr, so fühlen sich einzelne Kinder sehr belastet bis überlastet durch diese Aufgabenstellung.

Auch die Integration der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf stellt sich (besonders bei zwei Kindern mit wenig Wunsch nach sozialem Kontakt an die Klasse) als besondere Schwierigkeit dar.

Wiederholt wird der Ruf nach einer Entscheidung und Einteilung der Filmdrehgruppen seitens des Lehrerinnenteams laut, eine Problemstellung, die - nach Rücksprache mit der Klasse nach den Semesterferien - von uns Teamlehrerinnen gelöst werden musste.

Zu unser aller Verblüffung konnte nach den Semesterferien (eine Woche schulfrei als „Cool-down-Phase“) die Gruppeneinteilung von den Schülerinnen und Schülern in Eigenregie in kürzester Zeit gelöst werden – der Wunsch nach einem Abschluss dieser emotional als so anstrengend erlebten Phase hatte scheinbar vermehrt zum Akzeptieren von Kompromissen seitens der Kinder geführt.

Die so entstandenen Gruppen zeichnen sich in der Fortführung des Projekts nicht nur im Rahmen der einzelnen Arbeitsmodule, sondern generell in ihrem Arbeits- und Kommunikationsverhalten als sehr tragfähige und produktive Subsysteme aus - die Thematik der gemischtgeschlechtlichen Gruppenbildung taucht im gesamten Schuljahr nicht mehr als problembehaftet auf - auch für Sportwettkämpfe oder Teamarbeiten in anderen Gegenständen können schnell und problemlos gemischte Buben-/Mädchengruppen gebildet werden.

3.2.2. Soziogramme

Die Erstellung der Gruppensoziogramme erfolgte in 2 vergleichbaren Settings (Drehbuchwerkstatt und Drehworkshop) zu verschiedenen Zeitpunkten (November '09 und April '10). Im Rahmen einer gezielt erfolgten Prozessbeobachtung kann eine Dokumentation der Quantität von Kooperationsangeboten innerhalb der einzelnen Arbeitsgruppen dargestellt werden.

Die Visualisierung erfolgte mittels Soziogrammeditor 1.1. von Papst, Martin (<http://pabst.heim.at/Soziogramm/Soziogramm.htm>) und wird in anonymisierter Form dargestellt.

Eine Auflistung aller Soziogramme befindet sich im Anhang des vorliegenden Berichts (siehe 6.4. Soziogramme).

3.2.2.1. Auswertung der einzelnen Gruppen

Die erste Gruppe (siehe Soziogramme 1 und 2) setzt sich aus zwei Mädchen (A, B) und zwei Buben (C, D) zusammen, davon ein Bub mit sonderpädagogischem Förderbedarf (D). Die beiden Mädchen dominieren sowohl bei der Drehbuchgestaltung als auch beim Filmdreh und koordinieren die Zusammenarbeit innerhalb der Gruppe, der Junge mit Behinderung bringt sich dennoch ein und wird auch beständig zur Mitarbeit animiert. Frustriert über die Dominanz des Mädchenpaares klinkt sich der andere Junge schon beim Verfassen des Drehbuchs immer wieder aus der Gruppenarbeit aus, beim Filmdreh manifestiert sich seine Außenseiterrolle.

Die zweite Gruppe (siehe Soziogramme 3 und 4) setzt sich aus einem Mädchen (E) und drei Buben zusammen, davon ein Junge mit sonderpädagogischem Förderbedarf (F). Thematisiert das einzelne Mädchen zu Beginn der Drehbucharbeit ihre geschlechtliche Außenseiterrolle als problematische Position, gelingt es ihr in Folge den Führungsplatz in ihrer Gruppe einzunehmen und durch ausgewogene Kontaktangebote an alle männlichen Gruppenmitglieder die Gruppenarbeit am Filmwerkstattstag zu einen; der Junge mit sonderpädagogischem Förderbedarf kann am Drehtag seine Position in der Gruppe so weit stärken, dass er als gleichwertiges Gruppenmitglied seine eher ausgegrenzte Rolle vom Drehbuchtag ablegt.

In der dritten Gruppe arbeiten 2 Mädchen (I, J) und zwei Buben (K, L) zusammen, kein Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf wird in dieser Gruppe integriert. Zeichnet sich diese Gruppe durch starke Ressentiments am Drehbuchtag aus (sowohl ein Mädchen als auch ein Junge können sich nur schwer in eine gemeinsame Thematik für ihren geplanten Kurzfilm finden und boykottieren wiederholt die Zusammenarbeit), so findet sich diese Gruppe am Drehtag - wenn auch nicht sehr interaktionsstark - zusammen. Auch hier übernimmt ein Mädchen (J) von Beginn an die Führung und eint durch konsequente Kooperationsangebote ihre Gruppe.

Die vierte Gruppe setzt sich aus zwei Mädchen (M, N) und drei Buben (O, P, Q) zusammen, davon ein Junge mit sonderpädagogischem Förderbedarf und autistischer Wahrnehmung (Q). Verlieren sich die beiden Buben ohne Behinderung am Drehbuchtag in Streitereien bezüglich Vorherrschaft in der Gruppe, übernimmt auch in dieser Gruppe ein Mädchen die Führung (N) und versucht mittels Kontakt- und Kooperationsangeboten an alle Mitglieder ihrer Gruppe eine positive Dynamik zu schaffen. Als Einzige der Gruppe bietet sie auch dem Jungen mit Behinderung

Interaktionsmöglichkeiten an, die dieser aber nicht wahrnimmt. Am Drehtag kann unter der weiteren Führung des Mädchens (N) eine sehr effiziente Arbeitssituation geschaffen werden, durch die Stützung eines Jungen (O) wird nun auch der Junge mit sonderpädagogischem Förderbedarf intensiv in die Gruppenarbeit eingebunden.

Die fünfte Gruppe setzt sich aus zwei Buben (T, U) und drei Mädchen (R, S, V) zusammen, davon ein Mädchen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (V). In dieser Gruppe übernimmt ein Junge (T) die Führung, ihm wird von vornherein eine hohe Kompetenz im Bereich Filmarbeiten und Drehtechnik zugeschrieben. Die beiden Mädchen ohne Behinderung und der zweite Junge interagieren intensiv beim Verfassen des Drehbuchs, der führende Junge hält sich zurück. Das Mädchen mit Behinderung wird in ihrer Gruppe am Drehbuchwerkstatttag geduldet, sie bringt aber von sich aus kaum Kooperationsangebote und wird abgelehnt oder ignoriert. Unter der Führung des filmtechnisch versierten Buben entsteht am Drehtag eine kooperative Arbeitssituation, auch - begleitete - Interaktionen mit dem Mädchen mit Behinderung finden statt.

3.2.2.2. Zusammenfassung

In vier von fünf Gruppen konnte von der ersten zur zweiten fokussierten Beobachtungssequenz eine Zunahme und Intensivierung der Kooperationsaktivitäten wahrgenommen werden, in einer Gruppe nahm die beobachtbare Interaktion und Zusammenarbeit - speziell in Richtung Ausgrenzung eines Gruppenmitglieds - ab.

Interessant erscheint, dass in vier von fünf gemischtgeschlechtlichen Gruppen Mädchen die Führung übernehmen, nur in einer Gruppe wird die Führung (aufgrund vorher bekannter spezieller Kompetenzen?) einem Buben zugesprochen. Die führenden Mädchen und der in einer Gruppe führende Junge können über das gesamte Projekt ihre Position zumindest halten oder ausbauen, durch intensive Kooperationsangebote die Interaktionen in der Gruppe deutlich stärken.

Generell kann festgehalten werden, dass in Gruppen, die sich zum ersten Beobachtungszeitpunkt durch eine ausgewogene Interaktions- und Kooperationskompetenz auszeichnen, auch beim zweiten Beobachtungszeitpunkt unverändert gute Zusammenarbeit vorherrscht - die Einbindung eines Kindes mit sonderpädagogischem Förderbedarf bewirkt in diesen Gruppen weder positive noch negative Veränderungen bezüglich Kooperationsintensität oder Kooperationsfrequenz.

Weiters wird sichtbar, dass weder das Geschlecht der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf noch der Kinder mit AHS-Lehrplan bezüglich der Kooperationsangebote maßgeblich scheint.

Soweit beobachtbar, dürfte die Fähigkeit, sich *aktiv* in Gruppen einzubringen, weitaus wichtiger für beständige Interaktion sein, auch der Faktor des niederschweligen Zugangs zum Medium Film ermöglicht es - in allen Gruppen - den Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf sich vermehrt und kompetent in die gemeinsame Arbeit zu integrieren.

3.3. Bericht zum Gender-Workshop

Um mit den Schülerinnen und Schülern ein kritisches Bewusstsein für Geschlechterstereotype zu entwickeln, unterstützte uns Dr. Stefan Krammer von der Universität Wien mit einem eintägigen Workshop. (siehe Abschlussbericht unter 8.3. Bericht des Experten bezüglich Gender-Workshop im Anhang).

Aus diesem Bericht zitiert:

Es fand auch ein eintägiger Gender-Workshop statt, in dem mit den Schülerinnen und Schülern die Konstruktion und Gestaltung von Geschlechtsverhältnissen und Geschlechterrollen analysiert und reflektiert wurde. Im Workshop wurde nicht nur auf die unterschiedlichen Ausprägungen von Geschlechterdifferenzen fokussiert, sondern es ging vor allem auch um eine Analyse der Hervorbringung dieser Differenzen [...]. Wie man/frau sich aufführt, sollte konkret in verschiedenen Szenen aus dem Jugendfilm „Kroko“ (D 2003, Regie: Silke Enders) sichtbar werden. Dafür wurden drei kurze Filmsequenzen ausgewählt [...] (Krammer, 2010).

Als Ergebnisse des Workshops wurden von Dr. Krammer unter anderem folgende Punkte thematisiert:

Die Schülerinnen und Schüler der Klasse verbinden mit dem Begriff Gender vor allem die Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern, immer wieder wird das Schlagwort Gendergerechtigkeit verwendet, um darzulegen, dass Personen nicht aufgrund ihres Geschlechts bevorzugt oder diskriminiert werden sollen. [...] Die Schülerinnen und Schüler der Integrationsklasse sind besonders sensibilisiert auf Diskriminierungen jeglicher Form. Die Selbstverständlichkeit im Umgang mit gewissen Vorurteilen wirkt sich auch positiv auf Fragen der Geschlechtergerechtigkeit aus. [...] Die Schülerinnen und Schüler scheinen noch wenig sensibilisiert für Fragen zu Sexualität und geschlechtsspezifischem Begehren. Etwaige Anspielungen im Film werden nicht wahrgenommen, ironische Brechungen ebenso wenig. Ratsam wäre es m.E., gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern im nächsten Schuljahr auf die Verschränkung von Gender und Sexualität zu fokussieren. [...] (Krammer, 2010).

3.4. Auswertung und Interpretation der Fragebögen

Zur Thematik „Geschlechtsspezifische Klischees in Kinderfilmen“ konnte bei einer Gesamtklassenstärke von 22 Schülerinnen und Schülern zu beiden Zeitpunkten von 19 Kindern (erster Zeitpunkt 9 Mädchen/10 Jungen, beim zweiten Zeitpunkt 10 Mädchen/9 Jungen) ein Feedback mittels Fragebogen eingeholt werden (1 AHS-Kind jeweils erkrankt, 1 Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf aufgrund fehlender Verbalsprache kein schriftliches Feedback möglich). Beim Ausfüllen des Bogens assistieren jeweils eine Klassenkameradin und ein Klassenkamerad bei zwei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Als Antwort kann sowohl Zustimmung (stimmt/stimmt ziemlich) als auch Ablehnung (stimmt eher nicht/stimmt nicht) der Aussagen angekreuzt werden.

Die quantitative Auswertung der Fragebögen befindet sich im Anhang unter 6.1. (siehe Auswertung Fragebogen Teil 1) und 6.2. (siehe Auswertung Fragebogen Teil2).

3.4.1. Geschlechtsspezifische Darstellung von Aggression in Kinderfilmen

Die Annahme, dass Buben eher körperbetont und Mädchen eher verbal in aggressiv dargestellten Situationen agieren, wird von den Kindern zu Projektbeginn nicht geteilt, die Auswertung diesbezüglicher Fragen zeigt, dass sowohl die Schülerinnen als auch die Schüler beide Aggressionsformen geschlechtlich ausgewogen wahrnehmen (vgl. Fragen 5, 8, 11, 14). Zum zweiten Zeitpunkt (am Projektende) zeigt sich wiederum eine geschlechtlich ausgewogene Wahrnehmung, verschoben jedoch in eine generell deutlich stärkere Wahrnehmung von aggressivem Verhalten (sowohl körperlich als auch verbal) beider Geschlechter in Kinderfilmen.

3.4.2. Geschlechterübergreifende Freundschaften in Kinderfilmen

Zu Projektbeginn scheint es für Mädchen deutlich realistischer, dass in Kinderfilmen Buben mit Mädchen befreundet sind, als das die Buben wahrnehmen (vgl. Fragen 7, 13). Diese Wahrnehmung verändert sich zu Projektende aus Bubensicht deutlich, nun stimmen nahezu alle Buben der Möglichkeit geschlechtsübergreifender Freundschaften zu, die Wahrnehmung der Mädchen bleibt diesbezüglich gleich.

3.4.3. Interesse an Kinderfilmen mit weiblichen oder männlichen Hauptdarstellerinnen und -darstellern

Ist zu Beginn das Interesse an Filmen, in denen Buben *und* Mädchen wichtige Positionen besetzen, bei Mädchen ausgeprägter, sehen Buben lieber Buben in der Position der Hauptdarsteller (vgl. Fragen 15, 16, 17).

Interessanterweise verstärkt sich zu Projektende das Interesse der befragten Buben an männlich besetzten Kinderfilmen, genauso wie das Interesse der befragten Mädchen an weiblich besetzten Kinderfilmen. Deutlich zeigt sich zusätzlich zunehmendes Interesse beider Geschlechter an Kinderfilmen, in denen Buben *und* Mädchen wichtige Rollen einnehmen.

3.4.4. Geschlechtliche Dominanz in Kinderfilmen

Zum Zeitpunkt der ersten Befragung nehmen die Mädchen der Klasse weibliche Protagonistinnen von Kinderfilmen nicht – im Vergleich zu männlichen Darstellern – als schwächer wahr, Buben dagegen sehen ihr Geschlecht als das stärkere („Chefs“) und dominierende (vgl. Fragen 1, 2, 3, 4, 6, 9, 10, 12).

Am Projektende schließt sich die Mehrzahl der Mädchen der Wahrnehmung der Buben an, dass Buben in Kinderfilmen stärker dargestellt werden – die Wahrnehmung der Buben ändert sich nicht.

3.4.5. Zusammenfassung der Ergebnisse aus den Fragebögen

Nehmen die befragten Kinder zu Projektbeginn keine nennenswerten Unterschiede in der Darstellung aggressiver Szenen seitens Buben und Mädchen wahr, so verschiebt sich ihre Wahrnehmung zu Projektende - geschlechtsunabhängig - in eine generell stärkere Wahrnehmung von aggressivem Verhalten in Kinderfilmen.

Konnten die Mädchen schon anfangs geschlechtsübergreifende Freundschaften von Buben und Mädchen sehen, so wird diese Sichtweise bei den Buben erst zu Projektende deutlich - korrelierend mit dem im Projektverlauf zunehmenden Interesse beider Geschlechter an Kinderfilmen, in denen Buben *und* Mädchen wichtige Rollen einnehmen.

Der Darstellung von Buben als dem „stärker“ dargestellten Geschlecht in Kinderfilmen stimmen die Buben das gesamte Projekt über zu, zu Projektende

schließen sich auch die Mädchen der Wahrnehmung der als dominierend gestalteten Bubenrollen an.

3.5. Teamarbeit der Lehrerinnen

Als - nun schon im zweiten Jahr gemeinsam Deutsch in der Integrationsklasse unterrichtende - Teamlehrerinnen verschiedener Ausbildungen und damit korrelierender Blickwinkel (AHS-Lehrerin und Sonderpädagogin) können wir auf eine hohe Professionalisierung 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, sehen wir als Chance der pädagogischen und persönlichen Weiterentwicklung.

Als Gefahr der potenzierten Kreativität und der - im Zweierteam - erhöhten Umsetzungsmöglichkeiten von Ideen sehen wir jedoch auch das wiederholte Streifen an unsere Grenzen der beruflichen Belastbarkeit, ein bremsender bzw. kritischer Freund von außen könnte hier hilfreich sein, wurde aber in dieser Funktion nicht implementiert!

3.5.1. Ergebnisse Fragebogen

Die Fragestellungen 18 bis 21 erheben die Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich verschiedener Teilaspekte der Lehrerinnen-Teamarbeit im Rahmen des Projekts. Dieselben Fragen wurden den Kindern auch zu Projektende des Vorjahresprojekts vorgelegt (Projekt 1303 - Schreibwerkstatt in der AHS-Integrationsklasse) und erlauben uns so nicht nur eine aktuelle Rückmeldung, sondern einen Blick über zwei Unterrichtsjahre Teamarbeit bzw. von den Kindern wahrgenommene Veränderungen oder Unterschiede. Bei einer Gesamtklassenstärke von 22 Schülerinnen und Schülern konnte im letzten Schuljahr von 20 Kindern ein Feedback mittels Fragebogen eingeholt werden, im aktuellen Schuljahr von 19 Kindern.

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

4. Zusammenfassende Reflexion und Ausblick

Eine - durch die Arbeit am Vorjahresprojekt - hoch motivierte zweite AHS-Integrationsklasse und ein eingespieltes, durch die Arbeit am Vorjahresprojekt um

einige Erfahrungen reicheres, Lehrerinnenteam im Gegenstand Deutsch bilden die Basis unseres Kurzfilmprojekts.

Von dem Wunsch nach einem offenen, werkstattorientierten Deutschunterricht getragen, begleiten wir Lehrerinnen die Kinder das gesamte Schuljahr durch in ihrer Arbeit in Kleingruppen bis zur Präsentation der erstellten Kurzfilme. Schulexterne Expertinnen und Experten und Workshops setzen wiederholt inhaltliche Schwerpunkte, Varianten und Möglichkeiten des gemeinsamen Arbeitens und der Gestaltung der gemeinsamen Arbeit wurden und werden beständig sowohl von den Schülerinnen und Schülern als auch von den Lehrerinnen thematisiert und diskutiert. Zwei fokussierte Beobachtungsphasen der Kleingruppen in vergleichbaren Settings zu verschiedenen Zeitpunkten visualisieren die Entwicklung der Gruppenarbeitskompetenz, hierbei können wir unsere Annahme bestätigen, dass sich in Phasen mit höherer Visualisierung die gemeinsame Arbeit der AHS-Kinder und Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf erleichtert bzw. sich zu intensivieren beginnt.

Einen hohen Stellenwert gewinnt dadurch der Bereich der Individualisierung und Differenzierung im Deutschunterricht, das Ermöglichen einer gezielten Förderung aller Kinder der Klasse in ihrer Medien(Kultur)Kompetenz auf gänzlich verschiedenen Lern- und Leistungsniveaus.

In Form eines Fragebogens, der zu Projektbeginn und zu Projektende an die Kinder ausgegeben wird, werden Entwicklungen in der geschlechtlichen Rollenwahrnehmung der Schülerinnen und Schüler in Kinderfilmen deutlich.

Die Zusammenarbeit des Lehrerinnen-Teams wird von den Schülerinnen und Schülern auch im zweiten Projektjahr als sehr gut rückgemeldet, sowohl die Freude an der gemeinsamen Arbeit als auch die genau strukturierten Projektphasen werden honoriert. Wichtig erscheint uns hier auch anzumerken, dass die Schülerinnen und Schüler sich gleich intensiv von beiden Lehrerinnen betreut fühlen, ein gleichwertiger und gleichberechtigter Unterricht wahrgenommen wird.

Nach zwei Jahren betont gruppenspezifischer Projektaufgabenstellungen erscheint es uns in der Konzeption weiterer oder weiterführender Projekte sinnvoll, vermehrt den individuellen Interessens- und Kompetenzbereichen der Schülerinnen und Schüler entgegenzukommen. Zunehmend betonen die Jugendlichen den Wunsch nach einer Honorierung ihrer Einzelleistungen, die - ihrem Gefühl nach - in der Gruppe nicht so deutlich sichtbar und präsentierbar scheinen.

Da auch nach zweijähriger intensiver Projektarbeit im Fach Deutsch die Motivation der Schülerinnen und Schüler der Integrationsklasse projektorientiert auf ein Endergebnis hinzuarbeiten ungebrochen scheint, überlegen wir ein Folgeprojekt im Bereich Printmedien anzusiedeln.

5. Quellen

5.1. Fachliteratur

GROEBEN, N. (2002): Dimensionen der Medienkompetenz. Deskriptive und normative Aspekte. In: Norbert Groeben, Bettina Hurrelmann (Hg.). Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: Juventa

PANNOS, J.; MÖRWALD, B.(2000): Leitfaden für schulische Integration in Wien
Stadtschulrat für Wien – Integrationsberatungsstelle

SPECHT, W. (1995): Zwischenbilanz eines Schulversuchs - Erfahrungen aus der Evaluation der Schulversuche zur Integration behinderter Kinder in der Sekundarstufe. In: Integration Österreich/Verein Gemeinsam leben - Gemeinsam lernen (Hg.). betrifft: integration Nr. 4/1995. Wien: Herold Druck- und Verlagsges.m.b.H.

5.1.1 Weiterführende Fachliteratur

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

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

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

KLUSEN, P.(1998): Klapsmühlen Sketche. Stolz Verlag, Düren.

VORAUER, M.; GREINER U. (2007): Lehrerfiguren im internationalen Spielfilm: Helden oder Gescheiterte? Verlagshaus Monsenstein und Vannerdat, Münster.

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

ZIMMERMANN, Jörg (2007): Film!Projekte in der Schule. Dramaturgie – Grundlagen. Hrsg. v. Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung, Akademiebericht Nr. 422, Dillingen a. d. Donau.

Internetadressen:

<http://pabst.heim.at/Soziogramm/Soziogramm.htm> (01.05.10)

5.2. Klassenlektüre zur vergleichenden Medienarbeit Buch - Film

LINDGREN, A. (1998): Mio, mein Mio. Oetinger Verlag, Auflage 12, Hamburg.

PREUSZLER, O.(1981): Krabat. Thienemann Verlag, Stuttgart.

SACHAR, L.(2003): Löcher – das Geheimnis von Green Lake. Beltz Verlag, Weinheim.

5.3. Spielfilme

Billy Elliot – i will dance (GB 2000, R: Stephen Daldry)

Das Geheimnis von Green Lake („Holes“ USA 2003, R: Andrew Davis)

Kick it like Beckham (GB 2002, R: Gurinder Chadha)

Krabat (D 2008, R: Marco Kreuzpaintner)

Kroko (D 2003, R: Sylke Enders)

Mio, mein Mio (SWE/NOR/UDS 1987, R: Vladimir Grammatikov)

5.4. Kurzfilme

Aber ich bitte Sie - ein rückwärts laufender Krimi (D 2009):
<http://www.youtube.com/watch?v=a3gkuzjHgBs> (13.1.2010)

Auf falscher Spur (D 2009):
<http://www.youtube.com/watch?v=IJ45IbXq8IA> (13.1.2010)

Das Oma-Problem (D 2007):
http://www.youtube.com/watch?v=P7eR8CWEDkU&feature=Playlist&p=49196796AE5270F2&playnext=1&playnext_from=PL&index=9 (13.1.2010)

Lora und Lilly (A 2008):
<http://www.youtube.com/watch?v=MxdtLRRZE1s> (13.1.2010)

nip and tuck (D 2009):
<http://www.youtube.com/watch?v=e75MW5T7PEM> (13.1.2010)

Sarah at university (A 2008):
<http://www.youtube.com/watch?v=4lgu35F1fUA> (13.1.2010)

Seitenwechsel - für mehr Toleranz im Sport (D 2009):
<http://www.youtube.com/watch?v=krcFlre1P6c> (13.1.2010)

6. Anhang

6.1. Auswertung Fragebogen Teil 1

Ich bin

ein Mädchen (N=9)

ein Junge (N=10)

Fragebogen „Kinderfilme“ November 09 2C				
In Kinderfilmen....	stimmt	stimmt ziemlich	stimmt eher nicht	stimmt nicht
1. ... dürfen Mädchen schwach sein und weinen.	6 1	3	2 5	1 1
2. sind Buben die Chefs der Gruppe.	1	4 4	4 3	1 2
3. ... sind Mädchen stark und setzen sich durch.	3	4 1	2 8	1
4. ... werden Buben stärker als Mädchen dargestellt.	1 5	4 4	3 1	1
5. ... setzen Mädchen beim Streiten verbale Gewalt (verspotten,...) ein.	2	3	3 7	1 3
6. ... dürfen Buben schwach sein und weinen.	4	1 3	3 4	1 3
7. ... sind Buben und Mädchen gute Freundinnen und Freunde.	3	3 3	2 7	1
8. ... setzen Buben beim Streiten verbale Gewalt (verspotten,...) ein.	4 5	4 1	1 4	1
9. ... sind Mädchen die Chefinnen der Gruppe.	1	5 1	2 6	1 3
10. ... sind Buben stark und setzen sich durch.	1 3	7 6	1 1	
11. ... setzen Mädchen beim Streiten körperliche Gewalt (schlagen,...) ein.	1	1	6 3	1 7
12. ... werden Mädchen stärker als Buben dargestellt.		2	4 5	3 5
13. ... sind Mädchen mit Mädchen und Buben mit Buben gute Freundinnen und Freunde.	2 4	6 5	1 1	
14. ... setzen Buben beim Streiten körperliche Gewalt (schlagen,...) ein.	3 1	3 8	2 1	1
15. Ich finde Kinderfilme, in denen Burschen wichtig sind, interessant.	1 1	1 4	4 3	3 2
16. Ich finde Kinderfilme, in denen Mädchen wichtig sind, interessant.		4 1	3 3	2 6
17. Ich finde Kinderfilme, in denen Burschen und Mädchen wichtig sind, interessant.	6 2	2 3	3	1 2

6.2. Auswertung Fragebogen Teil 2

Ich bin ein Mädchen (N=10) ein Junge (N=9)

Fragebogen „Kinderfilme“ Mai 2010 2C In Kinderfilmen....	stimmt	stimmt ziemlich	stimmt eher nicht	stimmt nicht
1. ... dürfen Mädchen schwach sein und weinen.	7	1 7	1 2	- 1
2. sind Buben die Chefs der Gruppe.	- 3	4 2	3 3	2 2
3. ... sind Mädchen stark und setzen sich durch.	4 2	4 3	1 5	
4. ... werden Buben stärker als Mädchen dargestellt.	4 4	- 3	4 2	1 1
5. ... setzen Mädchen beim Streiten verbale Gewalt (verspotten,...) ein.	2 5	5 2	1 2	1 1
6. ... dürfen Buben schwach sein und weinen.	6 -	2 2	1 4	- 4
7. ... sind Buben und Mädchen gute Freundinnen und Freunde.	4 3	4 5	2 1	
8. ... setzen Buben beim Streiten verbale Gewalt (verspotten,...) ein.	2 5	2 3	6 2	
9. ... sind Mädchen die Chefinnen der Gruppe.	1 1	5 2	2 5	1 2
10. ... sind Buben stark und setzen sich durch.	5 5	3 3	1 2	
11. ... setzen Mädchen beim Streiten körperliche Gewalt (schlagen,...) ein.	1 1	2 -	3 7	3 2
12. ... werden Mädchen stärker als Buben dargestellt.		2 -	4 6	3 4
13. ... sind Mädchen mit Mädchen und Buben mit Buben gute Freundinnen und Freunde.	4 6	4 4	1 -	
14. ... setzen Buben beim Streiten körperliche Gewalt (schlagen,...) ein.	3 7	4 3	1 -	1 -
15. Ich finde Kinderfilme, in denen Burschen wichtig sind, interessant.	1 5	1 2	3 2	4 1
16. Ich finde Kinderfilme, in denen Mädchen wichtig sind, interessant.	2 2	4 -	1 7	2 1
17. Ich finde Kinderfilme, in denen Burschen und Mädchen wichtig sind, interessant.	8 3	1 6	1 1	
18. Wenn ich eine Frage hatte, haben sich meine Lehrerinnen Mühe gegeben mir weiterzuhelfen.	8 7	1 1	- 2	
19. Wenn ich eine Frage beim Filmprojekt hatte, dann konnte ich zu <i>beiden</i> Lehrerinnen gehen.	8 8	1 1		- 1
20. Ich denke, die beiden Lehrerinnen haben sich gut abgesprochen beim Projekt.	9 8	- 2		
21. Ich glaube, die beiden Lehrerinnen haben sich beim gemeinsamen Arbeiten mit uns gut verstanden.	8 8	1 1	- 1	

6.3. Bericht zum Gender-Workshop in der AHS-Integrationsklasse von Dr. Stefan Krammer, Universität Wien

Im Rahmen des IMST-Projektes, das im Deutschunterricht einer zweiten Klasse des GRG 15 auf der Schmelz im Schuljahr 2009/2010 durchgeführt wurde, fand auch ein eintägiger Gender-Workshop statt, in dem mit den Schülerinnen und Schülern die Konstruktion und Gestaltung von Geschlechtsverhältnissen und Geschlechterrollen analysiert und reflektiert wurde. Eines der vorrangigen Ziele des Workshops war es, bei den Schülerinnen und Schülern ein kritisches Bewusstsein für Geschlechterstereotype wie auch für patriarchalische und hegemoniale Strukturen zu initiieren. Im Workshop wurde nicht nur auf die unterschiedlichen Ausprägungen von Geschlechterdifferenzen fokussiert, sondern es ging vor allem auch um eine Analyse der Hervorbringung dieser Differenzen. Um die Genderkompetenz der Schülerinnen und Schüler weiter zu entwickeln, wurde ein handlungs- und anwendungsorientierter Ansatz verfolgt. Anhand eines filmischen Beispiels sollten verschiedene Geschlechterrollen diskutiert werden. Die Fiktionalität des Mediums ermöglichte es in besonderer Weise, die Konstruktion der Geschlechter sichtbar zu machen.

Durch die Beschäftigung mit dem Medium Film sollte vor allem ein Aspekt von Gender aufgerufen werden, nämlich die Inszenierung von Geschlecht, die sich theoretisch auch mit Begriffen wie Performanz und Performativität fassen lässt. Wie man/frau sich aufführt, sollte konkret in verschiedenen Szenen aus dem Jugendfilm „Kroko“ (D 2003, Regie: Silke Enders) sichtbar werden. Dafür wurden drei kurze Filmsequenzen ausgewählt:

1. Szene: Einführung der weiblichen Hauptperson Kroko

Die Schülerinnen und Schüler sollten dabei das Augenmerk darauf richten, wie die weibliche Hauptfigur hier filmisch eingeführt und in Szene gesetzt wird. In der Analyse unterschiedlicher filmsemiotischer Zeichen (u.a. Farbe, Ausstattung, Kameraführung, Musik) wurde der Frage nachgegangen, inwiefern diese geschlechtsspezifisch markiert sind (zumal auch allein in unseren Vorstellungen).

2. Szene: Kroko mit Freundinnen in der Disko

Die Szene wurde zunächst zweimal ohne Ton vorgespielt. Die Schülerinnen und Schüler sollten im Anschluss daran in Kleingruppen Dialoge zur vorgespielten Szene

schreiben. Zwei Gruppen präsentierten ihre Ergebnisse, indem sie die Szene synchronisierten. Im Anschluss wurde die Szene im Originalton vorgespielt. In der Gegenüberstellung der verschiedenen Szenen (selbstverfasste und filmisches Original) konnte gezeigt werden, wie unterschiedlich Figuren durch Sprache konkretisiert und letztlich interpretiert werden können. Dass insbesondere durch Sprache Geschlecht hervorgebracht wird, konnte an der praktischen Übung durchgespielt werden.

3. Szene: *Krokos Freunde treffen auf eine Gruppe von Menschen mit Behinderung*

In der Analyse der Szene sollten insbesondere intersektionale Aspekte in Zusammenhang mit Gender diskutiert werden: Welche Kategorien werden hier miteinander verschränkt und welche Diskriminierung ist hier vorrangig? Inwiefern wird Menschen mit Behinderung ihr Geschlecht abgesprochen? Inwiefern sind sie als Objekte des Begehrens ein Tabu? In der Besprechung der Szene sollten sich die Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Formen der Diskriminierung in der Verschränkung verschiedener Kategorien (hier vor allem in Zusammenhang mit Geschlecht und Behinderung) bewusst werden.

Im Workshop sollten nicht nur unterschiedliche Genderfragen mit den Schülerinnen und Schülern diskutiert werden, sondern es sollten auch Beobachtungen angestellt werden, die als Grundlage für eine Reflexion über die Genderkompetenz der Schülerinnen und Schüler herangezogen werden können. Folgende Ergebnisse lassen sich zusammenfassen:

- Die Schülerinnen und Schüler der Klasse verbinden mit dem Begriff Gender vor allem die Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern, immer wieder wird das Schlagwort Gendergerechtigkeit verwendet, um darzulegen, dass Personen nicht aufgrund ihres Geschlechts bevorzugt oder diskriminiert werden sollen. Ein derartiger Zugang ermöglicht es schließlich auch, mit den Schülerinnen und Schülern die soziokulturelle Dimension von Gender zu diskutieren. Als Beispiele dafür nennen diese insbesondere geschlechtsspezifische Kleidung und entsprechendes Verhalten. Die Erklärungen bedienen dabei vor allem ein *doing gender*, das stereotype Festschreibungen in einer binären Opposition und zumal auch hierarchischen Differenz sichtbar macht.
- Die Schülerinnen und Schüler sind offen, stereotype Geschlechtszuschreibungen zu hinterfragen. Durch die Arbeit mit dem Medium Film konnte die nötige Distanz

aufgebaut werden, um vorgespilte *role models* in Hinblick auf ihre fiktionale Konstruktion zu diskutieren und schließlich zu entlarven. Sichtbar wurde dabei auch, inwiefern eine bestimmte Interpretation von eigenen Geschlechtsvorstellungen geprägt ist. Durch die genaue Analyse des Film konnte aber gezeigt werden, dass gewisse Vorannahmen in den gezeigten Szenen überhaupt nicht festgelegt werden.

- Als besonders produktiv erwiesen sich paradoxe Interventionen, die den Schülerinnen und Schülern die Konstruktion von Gender auf eindringliche Weise deutlich machten, wenn etwa Behauptungen von einzelnen Schülerinnen und Schülern über eindeutige geschlechtsspezifische Zuschreibungen dadurch widerlegt werden konnten, indem sofort Gegenargumente in der Klasse gefunden wurden bzw. dort sogar sichtbar gemacht werden konnten. Zwei exemplarische Beispiele dazu: (1) Ein Mädchen behauptete, dass sie das Geschlecht einer Person am Hinterkopf erkennen könnte. Der testende Blick auf die Hinterköpfe der Schülerinnen und Schüler bewies allerdings genau das Gegenteil. (2) Bestimmte berufliche Tätigkeiten von Männern wurden von einem Schüler darauf zurückgeführt, dass Männer eben stärker als Frauen seien. Eine Schülerin forderte ihn daraufhin zum Kräfteressen in Form von Händedrücken auf.
- Eine speziell für Geschlechterperspektiven interessante Situation ergab sich im Workshop dadurch, dass er einer Faschingsstunde folgte, in der sich die Schülerinnen und Schüler verkleiden durften. Auffallend war, dass es kaum geschlechtsbezogene Maskeraden gab. Vielmehr inszenierten sich die Schülerinnen und Schüler als Figuren mit uneindeutigem Geschlecht, als Fabelwesen, denen immer schon eine gewisse Hybridität eingeschrieben ist. Dieser Befund konnte auch mit den Schülerinnen und Schülern diskutiert werden, ein Anknüpfungspunkt ergab sich dadurch auf Genderaspekte, die die Inszenierung von Geschlecht, das Spiel mit Geschlechterrollen und schließlich die „Komödie der Geschlechter“ im Sinne Lacans ins Zentrum rücken.
- Die Schülerinnen und Schüler formulieren zwar wiederholt, dass es in ihrer Klasse so etwas wie Geschlechtergerechtigkeit gibt und sie daher persönlich keinen Unterschied zwischen Buben und Mädchen machen, in der Praxis zeigt es sich jedoch dann doch anders: Bei der durchgeführten Gruppenarbeit, deren Zusammensetzung den Schülerinnen und Schülern bewusst selbst überlassen wird, gibt es bis auf eine Ausnahme keine geschlechtergemischten Gruppen.

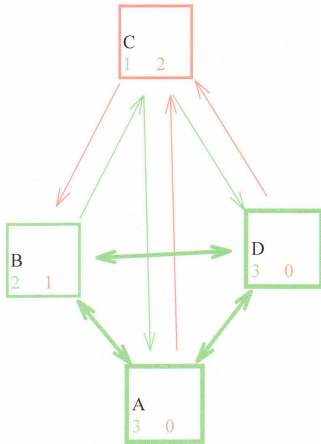
Auch wenn dann unterschiedliche Stimmen performt werden müssen, schlüpfen die Schülerinnen und Schüler lieber in die jeweils gegengeschlechtliche Rolle, als andere Gruppenmitglieder aufzunehmen. Bei der Vorführung der gewechselten Rollen fällt es vor allem den Buben schwerer, die Mädchen stimmlich wiederzugeben, ohne dabei parodistisch zu werden.

- Die Schülerinnen und Schüler der Integrationsklasse sind besonders sensibilisiert auf Diskriminierungen jeglicher Form. Die Selbstverständlichkeit im Umgang mit gewissen Vorurteilen wirkt sich auch positiv auf Fragen der Geschlechtergerechtigkeit aus.
- Die Schülerinnen und Schüler scheinen noch wenig sensibilisiert für Fragen zu Sexualität und geschlechtsspezifischem Begehren. Etwaige Anspielungen im Film werden nicht wahrgenommen, ironische Brechungen ebenso wenig. Ratsam wäre es m.E., gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern im nächsten Schuljahr auf die Verschränkung von Gender und Sexualität zu fokussieren.

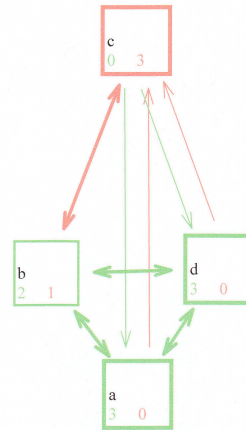
6.4. Soziogramme

Gruppe 1 :

Soziogramm 1

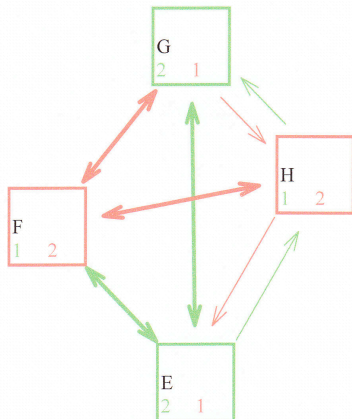


Soziogramm 2

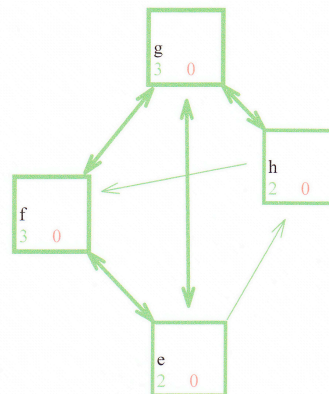


Gruppe 2:

Soziogramm 3

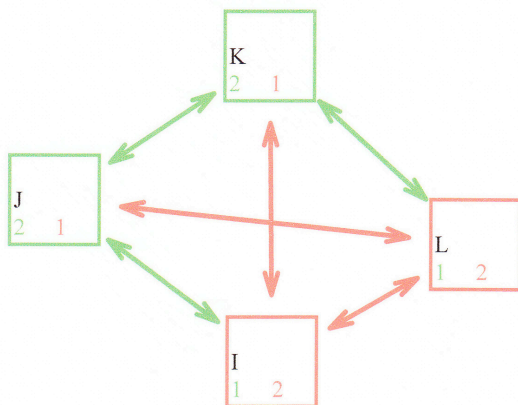


Soziogramm 4

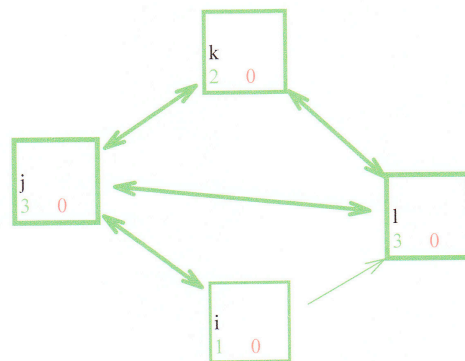


Gruppe 3:

Soziogramm 5

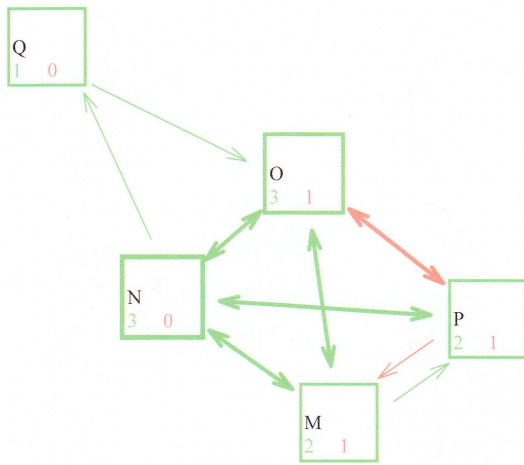


Soziogramm 6

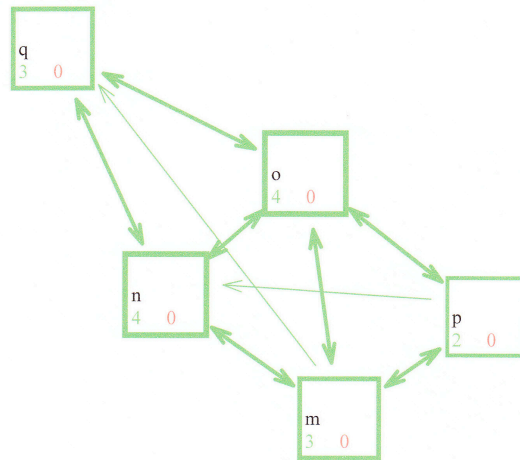


Gruppe 4:

Soziogramm 7

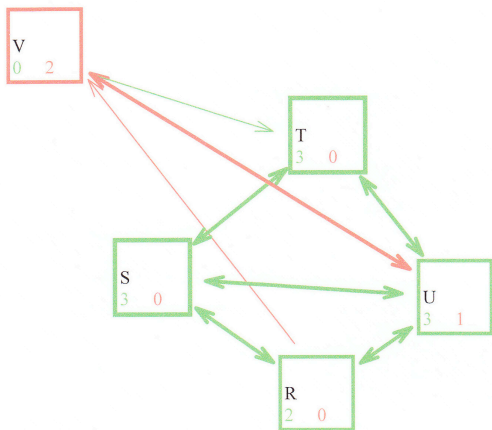


Soziogramm 8



Gruppe 5:

Soziogramm 9



Soziogramm 10

