

Praxismappe Lesen

Unterrichtsbeispiele für die Förderung der Lesemotivation von Mädchen und Buben in der 5. und 6. Schulstufe

Impressum:

Medieninhaber und Herausgeber:
Bundesministerium für Bildung und Frauen (Unterricht, Kunst und Kultur)
1014 Wien, Minoritenplatz 5

Konzept:

Dr. Margit Böck, Universität Salzburg
FB Kommunikationswissenschaft
Rudolfskai 42, 5020 Salzburg

Text:

Dr. Margit Böck unter Mitarbeit von Paul Donner, Monika Icelly,
Erni Kahlhammer, Dr. Gerda Kysela-Schiemer, Mag. Meinhard Leitich,
Tatjana Sprenger, Dr. Dorothea Thuswaldner

Lektorat: Andrea Bannert

Layout: skibar grafik-design

Wien, 2009

Zeichenerklärung:

Form der Maßnahme



Unterrichtsgegenstand



Ausführungen Variationen



**Hinweise auf Informationen, die in den genannten
Publikationen näher ausgeführt werden.**



Inhaltsübersicht

Einleitung	6
Die Autorinnen und Autoren	11
1 Förderung der Lesemotivation – Grundlagen	13
1. Lesemotivation als Ansatzpunkt für Leseförderung	14
2. Ein Modell des Lesens als Basis für die Praxisbeispiele	16
3. Geschlechtersensibilität in der Förderung der Lesemotivation	18
4. Zur Praxis der schulischen Förderung der Lesemotivation	20
5. Strategien der Förderung der Lesemotivation	22
2 Praxisbeispiele	24
<i>Strategie 1: Außerschulisches und schulisches Lesen sowohl der Mädchen als auch der Buben vernetzen</i>	26
1 Dem Lesen auf der Spur	29
KOPIERVORLAGE	33, 35
2 Lesedetektiv: Von der Schule zur Haustür	37
<i>Strategie 2: Das Lesen in das Alltagsleben der Mädchen und Buben integrieren – der Gebrauchswert der Schrift</i>	39
3 Textaufgaben aus Wochenendberichten	41
4 An der Kinokasse	45
KOPIERVORLAGE	47
5 Einkaufssimulation mit Prospekten und Werbezetteln	49
6 T-Shirts: Bestellung, Designvorschlag und Wettbewerb	50
KOPIERVORLAGE	53, 55
7 W. s. d. d. h.? (Was soll denn das heißen?)	57
KOPIERVORLAGE	59, 61, 63
<i>Strategie 3: Die soziokulturellen Kontexte der Mädchen und Buben berücksichtigen</i>	65
8 Schönste erste Sätze	67
9 Zu wem passt welches Buch?	69
KOPIERVORLAGE	71
10 Was in einem Buchcover alles drinnen steckt ...	73
KOPIERVORLAGE	75, 77
<i>Strategie 4: Unterschiedliche Präferenzen der Mädchen und Buben beim Lesen und Schreiben beachten</i>	80
11 Meine Wünsche – meine Träume: Was ich schon immer haben wollte! Was mir wichtig ist! Was ich mir wünsche!	82
12 Bücher für Mädchen / Bücher für Buben	86
13 „Das Buch der Klassenrekorde“	88
<i>Strategie 5: Das (soziale) Alter der Mädchen und Buben berücksichtigen</i>	90
14 Lesebingo	92
KOPIERVORLAGE	95, 97
15 Fakes, Hoaxes und „Bearbeitung“ der Realität	99
<i>Strategie 6: Mit Texten handlungsorientiert arbeiten</i>	105
16 Fußball im Buch	107
KOPIERVORLAGE	111
17 Schüler und Schülerinnen stellen Fragen an ...	113
18 Rätselrallye	115
19 Zum Lesen verführen – in der Schulbibliothek	118
KOPIERVORLAGE	121, 123, 125

Strategie 7: Multimodalität und Multimedialität von Texten einsetzen	127
20 Wandertag	129
21 Regeln des Fußballspiels (und anderer Gruppensportarten)	133
22 Der Rhythmus unterschiedlicher Textsorten	135
23 Lesen und Hören	137
24 Papierflieger basteln	140
KOPIERVORLAGE	141
Strategie 8: Die Vielfalt der Lesestoffe nutzen	144
25 Eine Lesewette	146
26 Einen Tag durch die Lesebrille sehen	148
27 Die meist gelesene Zeitschrift: das Fernsehprogramm!	150
28 Teletext lesen	153
29 SMS, E-Mail und eine kleine Geschichte – Schreiben für DenkerInnen	155
Strategie 9: Neue Informations- und Kommunikationstechnologien integrieren	157
30 SMS dechiffrieren / entschlüsseln / dekodieren	159
KOPIERVORLAGE	161, 163, 167, 169, 171, 173
31 E-Mail hin und retour	175
KOPIERVORLAGE	177
32 Adressen-Baustelle	179
33 Weblogs: Diskussion im Netz / Sammelsurium/ Leseblog / Klassentagebuch / MeinungsforscherInnen	181
34 Buch und Internet: www.antolin.at	184
Strategie 10: Informationsorientiertes Lesen integrieren	186
35 Schreiben kurzer Informationstexte: Header und Body verfassen	188
36 Textspione im Internet	192
37 Wir planen unseren Urlaub	194
38 Information – Recherche – Quellen	196
KOPIERVORLAGE	199, 203
Strategie 11: Texte durch deren Dekonstruktion zugänglich machen	206
39 Märchenstunde im Computerraum	208
KOPIERVORLAGE	209
40 Geheimschriften	212
KOPIERVORLAGE	215, 217, 219, 221, 223, 225
41 Geheime Botschaften	227
KOPIERVORLAGE	229, 231, 233, 235, 237, 239, 241, 243, 247
42 Fremdwörterschlacht – Wer macht den kompliziertesten Text?	251
43 Fußballerzitate	254
KOPIERVORLAGE	255, 257, 259, 261, 263, 265
3 Modellprojekte zur Förderung der Lesemotivation	267
44 Ägypten – ein Geschenk des Nils: Projektunterricht mit Vernissage und Präsentation	269
KOPIERVORLAGE	277, 279, 281
45 Schlau & fit durch Lesen & Bewegung: eine Leseanimation für die Sekundarstufe I	283
KOPIERVORLAGE	289, 291, 293, 295, 297, 303, 307, 309, 311, 315, 317
46 Dichtes Lesen	321

4 Leseempfehlungen für die 10- bis 12-Jährigen: Bücher, Zeitschriften, Webseiten	326
Bücher	326
Zeitschriften	333
Webseiten	335
5 Fachliteratur	336
Verwendete Literatur	336
Weiterführende Literatur	340
6 Internetadressen von Institutionen der Leseförderung, Projekte usw. – eine Auswahl	348
Österreich	348
International	351
ANHANG	356
7 Hintergründe, Ansatzpunkte und Forschungsergebnisse zur geschlechtersensiblen Förderung der Lesemotivation	356
1. Lesen als soziale Praxis	356
2. Mädchen, Buben – und das Lesen	366
8 Geschlechterrollenentwicklung bei 10- bis 12-Jährigen und geschlechtersensible Pädagogik und Didaktik	373
1. Geschlechterperspektive	373
2. Aspekte in der Geschlechterrollenentwicklung bei 10- bis 12-Jährigen	375
3. Grundsätze einer geschlechtersensiblen Pädagogik und Didaktik	377
9 Von Marsmädchen und Jupiterburschen. Zur Gender-Perspektive in der Kinder- und Jugendliteratur	380
1. Freche Mädchen, sensible Burschen	380
2. Girlies zwischen Selbstbewusstsein und Fremdbestimmung	381
3. Träumen wird man wohl noch dürfen	386
10 Index	387
1. Unterrichtsgegenstände	387
2. Strategien der Förderung der Lesemotivation	388

Einleitung

Diese Zusammenstellung von Unterrichtsbeispielen ist der dritte Teil eines vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur in Auftrag gegebenen Projekts zur schulischen Förderung der Lesemotivation. Knapp 50 Unterrichtsmaßnahmen und -beispiele wurden so aufbereitet, dass sie im schulischen Alltag direkt umsetzbar sind. Innovativität – sowohl was die verwendeten Lesestoffe als auch die Arbeitsaufgaben betrifft – ist ein zentrales Merkmal der Vorschläge.

Richten sich die Broschüren *Gender & Lesen* (Böck 2007a) und *Förderung der Lesemotivation* (Böck 2008a) an alle Schulstufen und Schularten,¹ sind die in dieser Mappe vorgestellten Praxisbeispiele vor allem auf die Schülerinnen und Schüler der 5. und 6. Schulstufe abgestimmt. Im Alter zwischen 10 und 12 Jahren verschieben sich die Lesepräferenzen sehr deutlich. Das Buch, speziell die erzählende Literatur, verliert vor allem bei den Buben sehr an Attraktivität. Die Unterrichtsvorschläge legen ihren Fokus deshalb neben den traditionellen Lesemedien Buch, Zeitschrift und Zeitung vor allem auf Lesestoffe, die den 10- bis 12-Jährigen aus ihrem Alltag vertraut sind, in der Schule aber bisher selten bzw. kaum für die Förderung der Lesemotivation eingesetzt wurden. Dies sind z. B. Lesestoffe des Alltags, wie Prospekte, Kataloge oder Anleitungen, oder „virtuelle“ Lesestoffe, wie SMS, E-Mails und Webseiten.

Die Vorschläge können mit relativ geringem Aufwand für SchülerInnen anderer Schulstufen adaptiert werden. Dafür empfiehlt es sich, vor allem auch den zweiten Band dieser Materialien, *Förderung der Lesemotivation* (Böck 2008a), in dem weitere Praxisbeispiele vorgestellt werden, heranzuziehen.

Gender & Lesen (Böck 2007a), der erste Teil dieses Leseförderungsprogramms, liefert die theoretischen und empirischen Grundlagen und erläutert die Ansatzpunkte, die auch den hier vorgestellten Unterrichtsbeispielen zugrunde liegen, ausführlich. Die Lektüre dieses Grundlagentextes empfiehlt sich vor allem für jene PädagogInnen, die mehr darüber wissen wollen, welche Kriterien bei der Konzeption von Maßnahmen zur Förderung der Lesemotivation von Kindern und Jugendlichen zu berücksichtigen sind.

Der zentrale Stellenwert der Geschlechtersensibilität in der Leseförderung leitet sich daraus ab, dass „Lesen“ und eine Reihe von Lesestoffen – allen voran die erzählende Literatur – für viele Mädchen und Buben bzw. Burschen sehr Unterschiedliches bedeutet. Vorstellungen von Geschlechterrollen und -bildern sind bei der Auswahl von Lesestoffen und von Arbeitsaufgaben unbedingt zu berücksichtigen, wenn man Mädchen und Buben gleichermaßen erreichen möchte. Dabei geht es nicht darum, Mädchen und Buben gleichzumachen. Ziel einer geschlechtersensiblen Leseförderung ist es vielmehr, die Handlungsmöglichkeiten von Mädchen und Buben in Bezug auf ihr Lesen zu erweitern, etwa was die Wahl von Lesestoffen oder die Entwicklung von Lesestrategien betrifft.

Es wurde darauf verzichtet, die jeweiligen genderspezifischen Aspekte in den einzelnen Beispielen hervorzuheben: Geschlechterdifferenzen sollten im Unter-

1) *Gender & Lesen*: Download unter <http://pubshop.bmukk.gv.at/detail.aspx?id=178>
Förderung der Lesemotivation: <http://pubshop.bmukk.gv.at/detail.aspx?id=333>

richt zwar auch thematisiert werden, um die Schülerinnen und Schüler dafür zu sensibilisieren. Erst das Wissen um diese Differenzen ist für viele Mädchen und Buben (und auch Frauen und Männer) der Anlass, darauf zu achten, wo sie sich selbst in ihrem Alltag an traditionellen Rollenbildern orientieren, die sie möglicherweise daran hindern, bislang nicht erkannte eigene Präferenzen und Neigungen überhaupt erst wahrzunehmen. Wichtig ist allerdings – und das gilt auch und im Besonderen für geschlechtersensiblen Unterricht –, dass Geschlechterdifferenzen durch ihre permanente Thematisierung nicht erst recht einzementiert und fortgeschrieben werden.

In den Praxisbeispielen stehen folgende Aspekte im Vordergrund:

- Mädchen und Buben integrieren Lesen und einzelne Lesemedien zum Teil sehr unterschiedlich in ihren Alltag.
- Im Alter zwischen 10 und 12 Jahren findet ein „Buchleseknick“ statt. Die Lesepreferenzen vor allem der Buben, aber auch der Mädchen verschieben sich.
- Die in der Schule verwendeten Texte sollen um Lesestoffe erweitert werden, die den Mädchen und Buben aus ihrem außerschulischen Alltag vertraut sind.
- Die SchülerInnen sollen dabei unterstützt werden, Lesen und Schreiben in ihren Kommunikations- und Medienalltag zu integrieren und regelmäßig zu lesen.
- Den Mädchen und Buben soll bewusst gemacht werden, was sie bereits alles lesen. Vor diesem Hintergrund soll ihre außerschulische Lesepraxis erweitert und mit Formen des schulischen Lesens verknüpft werden.
- Lesen und Schreiben werden als selbstverständliche Elemente unseres Alltags in andere Aktivitäten integriert.
- Lesen ist ein so genanntes „gesellschaftliches Totalphänomen“. Den unterschiedlichen Lesestoffen und den damit verbundenen Formen und Zielen des Lesens entsprechend ist Leseförderung Aufgabe aller Unterrichtsgegenstände.
- Die Beispiele sind so gestaltet, dass sie von Lehrerinnen und Lehrern an die jeweiligen Rahmenbedingungen ihres Unterrichtens angepasst werden können.

Im ersten Kapitel werden die wesentlichen Ansatzpunkte der in dieser Mappe zusammengestellten Praxisbeispiele vorgestellt. Eine ausführlichere Darstellung dieser Hintergründe findet sich im Anhang in Kapitel 7.

Die Praxisbeispiele werden in Kapitel 2 präsentiert. Die Bandbreite reicht von kurzen Inputs als Teil einer Unterrichtseinheit bis zu umfassenden Projekten, die sich über mehrere Wochen erstrecken und bei denen mehrere Fächer zusammenarbeiten. Die Anordnung der Beispiele orientiert sich an den in der Broschüre *Förderung der Lesemotivation* entwickelten elf Strategien. Diese werden jeweils in einem Einleitungstext kurz vorgestellt. Jedes Beispiel wird mit einem Text eingeleitet, der seine jeweiligen Ziele und Besonderheiten zusammenfasst. Dadurch ist es möglich, die einzelnen Beschreibungen zu verwenden, ohne die Einführungstexte zu den Strategien zu lesen. Dies bringt allerdings eine gewisse Wiederholung der Darstellung mit sich, die ich die Leserinnen und Leser bitte zu entschuldigen. In Kapitel 3 werden drei umfangreiche Modellprojekte präsentiert, bei denen über mehrere Wochen hinweg fächerübergreifend gearbeitet wird.

Im Anschluss werden in Kapitel 4 Empfehlungen für Bücher, die nach den Erfahrungen des Projekt-Teams bei den 10- bis 12-Jährigen sehr gut ankommen, vorgestellt und z. B. „Ausleih-Hits“ in den Schulbibliotheken sind. Dabei steht nicht die literarische Qualität dieser Texte im Vordergrund, sondern die Lesefreude der Mädchen und Buben. Es folgen die Ergebnisse zu einer (nicht repräsentativen) Befragung von rund 500 SchülerInnen der 5. und 6. Schulstufe darüber, welche Zeitschriften sie gerne lesen. Eine Liste ausgewählter Links, die für 10- bis 12-Jährige interessant sind und für die Förderung der Lesemotivation verwendet werden können, schließt dieses Kapitel ab.

Hinweise zu Fachliteratur, Internetadressen und eine Auflistung von Institutionen der Leseförderung folgen in Kapitel 5 und 6.

Im Anhang stellt Astrid Jakob nach einer Zusammenfassung der theoretischen Grundlagen der entwickelten Unterrichtsbeispiele in Kapitel 8 aktuelle Erkenntnisse zur Entwicklung der Geschlechterrollen bei den 10- bis 12-Jährigen vor. Ihre Hinweise zur geschlechtersensiblen Pädagogik und Didaktik liefern weitere Anregungen zur didaktischen Gestaltung von Förderungsmaßen. Karin Haller setzt sich in Kapitel 9 mit Rollenbildern, die in aktuellen Texten der Kinder- und Jugendliteratur präsentiert werden, auseinander. Sie macht dabei zahlreiche Hinweise auf aktuelle Kinder- und Jugendliteratur, in der Geschlechterrollen innovativ und auf einem ansprechenden literarischen Niveau behandelt werden. Indices, um gezielt aus den Praxisbeispielen auswählen zu können, schließen die *Praxismappe Lesen* ab.

Die Beispiele wurden in Zusammenarbeit mit einem Team von erfahrenen Lehrerinnen und Lehrern entwickelt, die alle über Zusatzausbildungen im Bereich Lesedidaktik und Leseförderung oder Unterrichtsentwicklung verfügen. Ihre langjährige Unterrichtserfahrung im Bereich der Sekundarstufe I sowie ihre Tätigkeiten in der Aus- und Fortbildung von PädagogInnen gewährleisten, dass die einzelnen Vorschläge praxisnah beschrieben und umsetzbar sind. Ich danke Paul Donner, Monika Icelly, Erni Kahlhammer, Mag. Meinhard Leitich, Tatjana Sprenger und Dr. Dorothea Thuswaldner für ihr Engagement und ihre Bereitschaft, aufbauend auf den traditionellen Bahnen der Leseförderung mit viel Kreativität neue Ideen zu formulieren und in ihren Klassen auszuprobieren. Es ist eine breite Vielfalt an unterschiedlichen Anregungen entstanden, die sich für ältere und häufig auch für jüngere SchülerInnen adaptieren lassen. Mein Dank geht auch an ihre Schülerinnen und Schüler, die diese Ideen gemeinsam mit meinem Team umsetzten und auf ihre Praxistauglichkeit hin testeten. Die Fotos der Mädchen und Buben sowie Beispiele von Texten und anderen Dingen, die sie im Rahmen dieser Projekte geschaffen haben, zeigen die Begeisterung, mit der sie dabei waren. Soweit nachvollziehbar werden die Namen der SchülerInnen bei den Abbildungen genannt.²

2) Selbstverständlich wurden sowohl die SchülerInnen als auch deren Eltern um ihr Einverständnis für die Veröffentlichung von Fotos gebeten.

Dr. Gerda Kysela-Schiemer hat das Team in Bezug auf digitales Lesen beraten und selbst Praxisbeispiele zu diesem Thema entwickelt. Besonders der Bildschirm ermöglicht neue Ansätze und Zugangsweisen zum Lesen und zur Leseförderung, die Chancen für die Förderung der Lesemotivation eröffnen. Viele Beispiele arbeiten mit Computer, Internet, Handy und Teletext. Danke für die vielen Hinweise und Tipps, die in die einzelnen Vorschläge eingeflossen sind!

Vor allem die Modellprojekte wurden zum Teil auch von PädagogInnen entwickelt, die nicht Teil des Projekt-Teams waren. Ich danke Gabriele Schmidhuber und Marion Gruber-Longhino von der Hauptschule Walserfeld, die das Projekt *Ägypten – ein Geschenk des Nils* entwickelt haben, sowie Kurt Wölflingseder von der Hauptschule Lehen, der einer der Erfinder des Projekts *Dichtes Lesen* ist, dafür, dass sie uns gestattet haben, ihre Projekte in unsere Sammlung aufzunehmen. Thomas Scheuerer war im Rahmen seines Praktikums an der Hauptschule Hubert-Sattler-Gasse, Salzburg, an der Entwicklung des Projekts *Lesen & Bewegung* beteiligt. Auch ihm ein herzliches Dankeschön für seine Mitarbeit. Vielen Dank auch an Dr. Günter Steiner vom Werkschulheim Felbertal, der das Team ebenfalls unterstützt hat.

Erprobt wurden Beispiele auch am BRG Rohrbach sowie am Lise-Meitner-Realyngnasium in Wien (BRG I). Vielen Dank an Mag. Gabriela Siehs-Honzik und Mag. Dr. Ingrid Schmidt sowie an ihre Schüler und Schülerinnen für ihre Unterstützung. Danke auch an die Schüler und Schülerinnen der 1. und 2. Klassen des BG Nonntal, die zusätzlich zu den SchülerInnen des Projekt-Teams für uns Fragebögen zu ihren Zeitschriftenlesepräferenzen ausgefüllt haben.

Monika Icelly und Tatjana Sprenger haben mit mir gemeinsam das Leitungsteam gebildet. Mit Hilfe ihrer Erfahrung und Expertise bei der Entwicklung von Materialien zur Leseförderung ist in Kooperation mit dem gesamten Team – zumindest nach meiner Einschätzung – eine ausgesprochen fruchtbare Symbiose von Wissenschaft und Praxis entstanden. Christina Maria Heuberger hat uns bei organisatorischen und inhaltlichen Fragen unterstützt und durch ihre Zuverlässigkeit einen wesentlichen Beitrag zum Gelingen des Vorhabens geleistet – ein großes Dankeschön dafür!

Prof. Dr. Gunther Kress von der University of London danke ich für seine Begleitung durch die faszinierende Welt von Schrift und Lesen und die immer wieder überraschende Vielseitigkeit dessen, was „Texte“ sind und wie Menschen diese Texte für ihre Alltagsgestaltung und ihre persönliche Entfaltung verwenden.

Geschlechtersensibilität ist eines der Prinzipien einer Leseförderung, die sich an den zu Fördernden orientiert. Dieser Fokus soll dazu beitragen, dass Schüler und Schülerinnen, aber auch Lehrer und Lehrerinnen für Fragen von sozialen Konstruktionen – wie das Bilder von Männlichkeit und Weiblichkeit, aber auch von verschiedenen Lesemedien sind – sensibilisiert werden. Dieses Anliegen geht weit über die Förderung der Lesemotivation hinaus. Es soll Mädchen und Buben dazu ermächtigen, Benachteiligungen, die in traditionellen Bedeutungszuweisungen an Geschlechterrollen begründet sind, zu erkennen und zu hinterfragen und auch aufzubrechen.

Ich hoffe, dass wir, mein Team und ich, mit dieser Beispielsammlung einen Beitrag dazu leisten können, dass Mädchen und Buben Lesen und Schrift als etwas erleben, was ihr In-der-Welt-Sein erweitert, ihre alltägliche Lebensbewältigung vereinfacht und bereichert und aus ihrem Leben nicht wegzudenken ist.

Dr. Margit Böck, Februar 2009

Eine Anmerkung zu den Formalia:

Neben Fachliteratur wird im Folgenden häufig auf Primärliteratur verwiesen. Die Zitation von Fachliteratur orientiert sich am so genannten Harvard-System – der Nachname des Autors/der Autorin wird inklusive Erscheinungsjahr direkt nach dem Zitat in Klammer im Fließtext genannt. Die vollständigen bibliographischen Informationen finden sich im Literaturverzeichnis (Kapitel 5). Anders als bei Fachpublikationen steht das Erscheinungsjahr der angeführten Texte der Kinder- und Jugendliteratur am Ende der bibliographischen Angaben. Titel von eigenständigen Publikationen (z. B. Bücher oder Zeitschriften) werden im Fließtext kursiv gesetzt.

Die Autorinnen und Autoren

Mag. Dr. Margit Böck

Universitätsassistentin am Fachbereich Kommunikationswissenschaft der Universität Salzburg. Arbeitsschwerpunkte: Soziale Ungleichheiten, Kommunikation und Lernen; Lese- und Mediennutzungsforschung. Seit 1995 Forschungsprojekte zu Lese- und Mediennutzungsgewohnheiten; u. a. zuständig für das nationale PISA-Zusatzprojekt „Lesegewohnheiten und Leseförderung“. Zahlreiche Publikationen und Vorträge zu Lesegewohnheiten und Leseförderung, Aus- und Fortbildung von LehrerInnen und SchulbibliothekarInnen.

Dipl.-Päd. Paul Donner

HS Lehen, Salzburg, Lehrer für Mathematik, Geschichte und Sozialkunde, Informatik. Montessori-Ausbildung, Trainer für Unterrichtsentwicklung, Lehrgang für Soziales Lernen. Schulische Schwerpunkte: Integration, Soziales Lernen.

Mag. Karin Haller

Studium der Germanistik und Romanistik, Direktorin des Instituts für Jugendliteratur in Wien. Zahlreiche Publikationen und Vorträge im Bereich Kinder- und Jugendliteratur.

Christina Maria Heuberger

Studium der Kommunikationswissenschaft und von Spanisch an der Universität Salzburg.

SR Monika Icelly

HS Nonntal, Salzburg, Lehrerin für Deutsch und Geographie und Wirtschaftskunde, Schulbibliothekarin, Lesepädagogin, LehrerInnen-Fortbildung an der Pädagogischen Hochschule Salzburg. Vorsitzende des Vereins „IGEH LESEN“ (www.ig-lesen.at), Landeskoordinatorin zur Stärkung der Lesekompetenz für HS-SchülerInnen im Auftrag des BMUKK; Landes- und Bezirksreferentin des Österreichischen Buchklubs der Jugend; Schulbuchautorin, Herausgeberin der Krimireihe KRIMItime.

Mag. Astrid Jakob, DSA

Projekt mut! Mädchen und Technik. Kindergartenpädagogin und Horterzieherin, Studium der Erziehungswissenschaft, Akademie für Sozialarbeit. Arbeitsschwerpunkte: feministische Mädchenarbeit, Gewaltprävention, Arbeitstraining, geschlechtssensible Berufsorientierung; Referentin für geschlechtssensible Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule Salzburg.

Dipl.-Päd. Erni Kahlhammer

HS/MHS St. Johann im Pongau. Lehrerin für Deutsch, Geographie und Wirtschaftskunde, Religion r.k. Leitung der zentralen Schulbibliothek, Leseförderung für leseschwache Kinder; Lesepädagogin; Bezirksreferentin des Österreichischen Buchklubs der Jugend; LehrerInnenfortbildung.

Dipl.-Päd. Dr. Gerda Kysela-Schiemer, M.A.

HS-Lehrerin für Deutsch und Geographie und Wirtschaftskunde, Studium der Publizistik und Kommunikationswissenschaft sowie Ethnologie, Dr. phil., Online-Studium „Educational Media“ an der Universität Duisburg-Essen. Arbeit im BMUKK (im Bereich digitale Medien und virtuelle Plattformen sowie computerunterstützte Kommunikation) und an der Pädagogischen Hochschule Wien.

Mag. Meinhard Leitich

Werkschulheim Felbertal, Lehrer für Latein und Deutsch, Schulbibliothekar, LRS-Betreuer. Pädagogische Hochschule Salzburg: Lesedidaktik, SchulbibliothekarInnen, LRS-Betreuung.

Dipl.-Päd. Tatjana Sprenger

HS-Walserfeld, Lehrerin für Deutsch, Geographie und Wirtschaftskunde, Interkulturelles Lernen, Trainerin für Unterrichtsentwicklung, Lesepädagogin; LehrerInnenfortbildung, Landesfachkoordinatorin Bildungsstandards Deutsch 8 APS; Bezirksreferentin des Österreichischen Buchklubs der Jugend.

Dipl.-Päd. Dr. Dorothea Thuswaldner

Technische Hauptschule Hubert-Sattler-Gasse, Salzburg, Lehrerin für Deutsch und Geschichte und Sozialkunde. Studium der Germanistik und Publizistik. Gelegentlich Beiträge für Zeitungen, Zeitschriften und Rundfunk (Reiseberichte und literarische Themen); LehrerInnenfortbildung.

1 Förderung der Lesemotivation – Grundlagen

Margit Böck

Vernetzung ist nicht nur eine der Strategien, um die Lesemotivation von Mädchen und Buben zu fördern. **Vernetzung** ist auch ein Schlagwort für eine umfassende Förderung des Lesens in unserer Gesellschaft, die nicht an den Türen der Schulen Halt macht.

Lesen zählt zu den Basisqualifikationen in unserer Gesellschaft. Lesenlernen steht im Mittelpunkt der ersten Schuljahre, und Lesen ist eine der Schlüsselkompetenzen für schulisches und außerschulisches Lernen. Vielen Lehrerinnen und Lehrern ist es ein Anliegen, ihre SchülerInnen zum Lesen zu motivieren. Sie möchten den Mädchen und Buben vermitteln, wo und wie ihnen Lesen in ihrem Alltag nützt und wie es diesen bereichern kann – sei es durch Lesen, um etwas zu erfahren oder zu tun oder um sich mit der Lektüre vor allem von erzählender Literatur in andere Lebens- und Erfahrungswelten zu begeben. Lesen öffnet die Türen zu schriftlichen Inhalten – und diese sind in ihrer inhaltlichen Vielfalt so gut wie unbegrenzt.

Wenn Schüler und Schülerinnen Schwierigkeiten dabei haben, auch einfache Texte zu lesen und zu verstehen, wird in der Schule versucht, diese Kinder und Jugendlichen mit entsprechenden Förderungsmaßnahmen zu unterstützen. Viele dieser Mädchen und Buben haben je nach Alter oft bereits jahrelang negative Erfahrungen im Zusammenhang mit Schriftlichkeit gemacht, die weit darüber hinausgehen, dass sie schwache LeserInnen sind. Eine geringe Lesefähigkeit hat negative Effekte für den Schulerfolg insgesamt, und auch das Selbstwertgefühl und das Selbstbild der betroffenen SchülerInnen wird häufig negativ beeinflusst. Gerade diese Mädchen und Buben brauchen – neben entsprechenden Maßnahmen zur Entwicklung ihrer Lesekompetenz – eine spezifische Förderung, um sie dazu zu motivieren, sich mit Texten auseinanderzusetzen. Denn neben einer gezielten Förderung ihrer grundlegenden Lesekompetenz werden sie ihre Lesefähigkeit nur durch eine regelmäßige Lesepraxis langfristig verbessern oder zumindest stabilisieren können.

Aber mit welchen Texten und Aufgaben erreicht man Kinder und Jugendliche, die nicht gerne lesen? Wie kann man schriftliche Tätigkeiten so in Aufgaben integrieren, dass sich auch SchülerInnen mit einer geringen Lesekompetenz damit auseinandersetzen, ohne von vornherein abzublocken, weil sie verständlicherweise weitere Misserfolgserlebnisse vermeiden möchten? Und wie kann man sehr gute Leser und Leserinnen mit Lesestoffen versorgen, die ihren Kompetenzen und inhaltlichen Interessen entsprechen? – Denn üblicherweise sind in ein und derselben Klasse sowohl sehr gute als auch schwache LeserInnen vertreten, die alle gleichermaßen in ihrer Lesemotivation und Lesekompetenz gefördert werden sollen.

Die in dieser Sammlung zusammengestellten Praxisbeispiele liefern im Unterricht erprobte Hilfestellungen, um die Lesemotivation von Schülern und Schülerinnen zu fördern, und zwar sowohl von sehr guten Lesern und Leserinnen als auch von SchülerInnen mit einer geringen Lesekompetenz. Im Folgenden werden Ausgangsüberlegungen zur Förderung der Lesemotivation vorgestellt. Ein Überblick in Bezug darauf, was Lesen heute alles ist und welche Aspekte auf Seiten der zu Fördernden einerseits und der Lesestoffe andererseits zu berücksichtigen sind, wenn man Förderungsmaßnahmen konzipiert, findet sich im Anhang in Kapitel 7.

1. Lesemotivation als Ansatzpunkt für Leseförderung

Lesemotivation beschreibt, ob jemand in einer bestimmten Situation die Absicht oder den Wunsch hat, einen bestimmten Text zu lesen (vgl. dazu und im Folgenden Möller/Schiefele 2005). Die individuelle Lesemotivation entsteht aus den Erfahrungen und Beobachtungen, die man im Laufe des Heranwachsens mit schriftbezogenen Aktivitäten macht: Welchen Stellenwert hat das Lesen z. B. in der Herkunftsfamilie, welche Lesemedien stehen dort zur Verfügung, was lesen die FreundInnen, welches Leseklima herrscht an der Schule usw. Aus diesen Erfahrungen entstehen Bedeutungszuweisungen an Lesen und Lesestoffe, was deren Bedeutung und Nützlichkeit in Bezug auf eine subjektiv als erfolgreich erlebte Bewältigung des Alltags betrifft.

Das Interesse an der Förderung der Lesemotivation beruht darauf, dass Lesehäufigkeit und Lesekompetenz zusammenhängen und sich wechselseitig beeinflussen: Je häufiger jemand liest, umso höher ist die Lesekompetenz dieser Person und umgekehrt. Was gelesen wird, ist dabei nicht irrelevant. Je höhere Anforderungen Texte an die Lesekompetenz der LeserInnen stellen, umso eher ist davon auszugehen, dass die Lesekompetenz durch dieses Lesen weiterentwickelt wird. Beschränkt sich die Lektüre auf Lesestoffe, die die Lesekompetenz nicht herausfordern, so dürfte diese auch weniger weiterentwickelt, aber zumindest stabilisiert werden. Hier sind entsprechende Studien noch ausständig.

Wenn jemand gut lesen kann, stellt das Lesen an diese Person weniger Ansprüche, was die Konzentration oder den Zeitaufwand betrifft, als wenn jemand weniger gut lesen kann. Ist für Erstere das Lesen kaum mit Anstrengung verbunden, bedeutet für Letztere das Lesen auch von kürzeren Texten, dass sie einen vergleichsweise hohen Aufwand an Ressourcen aufbringen müssen, um den Inhalt dieser Texte zu verstehen. Das Lesen macht keinen Spaß und ist mühsam, und die Motivation, einen bestimmten Text zu lesen, muss vergleichsweise hoch sein, um die erforderlichen Mühen aufzubringen.

Es ist verständlich, dass Kinder, Jugendliche und Erwachsene, die eine unterdurchschnittliche Lesekompetenz haben, seltener lesen als Personen mit einer überdurchschnittlichen Lesekompetenz. Durch ihr selteneres Lesen trainieren sie ihre diesbezüglichen Fähigkeiten weniger. Personen mit einer überdurchschnittlichen Lesekompetenz lesen im Allgemeinen (so auch die Ergebnisse von PISA und PIRLS) überdurchschnittlich oft und lange. Über einen längeren Zeitraum hinweg betrachtet, kann das Resultat kein anderes sein, als dass sich die Lesekompetenzen dieser Gruppen im Sinne des Matthäus-Prinzips langfristig auseinanderentwickeln.

Die Gründe dafür, in einer bestimmten Situation einen spezifischen Text lesen zu wollen, können sehr vielfältig sein.³ Grundsätzlich unterscheidet man zwischen der intrinsischen und der extrinsischen Lesemotivation. „Intrinsische“ Lesemotivation bedeutet deshalb zu lesen, weil Lesen an sich als befriedigend erlebt und mit positiven Gratifikationen verknüpft wird. Das kann sich auf die Inhalte eines Textes und/oder dessen sprachliche Umsetzung beziehen, aber auch auf den Inhalt, das Genre und die Rezeptionsform Lesen selbst, wenn man etwa einen Ro-

3) Zu einer differenzierten Auseinandersetzung vgl. Möller/Schiefele 2005 bzw. Schiefele 1996.

man liest, um ganz in der Geschichte aufzugehen und alles um sich herum zu vergessen. Bei „extrinsisch“ motiviertem Lesen liegen die Gründe für dieses Lesen nicht im jeweiligen Text oder in der Tätigkeit Lesen selbst, sondern vielmehr in damit verbundenen Folgen des Lesens. Ein Beispiel ist, dass SchülerInnen ein Buch lesen, weil dazu in der nächsten Unterrichtsstunde Fragen gestellt werden und die SchülerInnen eine gute Note erzielen möchten. Für die Förderung der Lesemotivation bedeutet die Differenzierung zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation, dass jeweils unterschiedliche Ziele damit angesprochen werden, die mit unterschiedlichen Maßnahmen verbunden und zu erreichen sind.

Dass Leseförderungsprogramme, die auf die Lesemotivation abzielen, sowohl die Lesepraxis als auch die Lesekompetenz positiv beeinflussen, konnte wiederholt bestätigt werden (vgl. dazu Möller/Schiefele 2005: 119ff.). Wie wichtig es ist, die Interessen der zu Fördernden ernst zu nehmen, zeigt das „Interest-Based Model of Reading“ („interesse-basiertes Modell des Lesens“), das die US-amerikanische Wissenschaftlerin Rosalie Fink (2006) entwickelt hat: Auch Kinder mit massiven Schwierigkeiten beim Lesenlernen, die sich während ihrer gesamten Schulzeit und darüber hinaus fortsetzen, können eine sehr hohe Lesekompetenz zumindest in den Themenbereichen entwickeln, die sie intrinsisch stark interessieren. In diesen Fachgebieten können sie trotz ihrer allgemeinen Leseschwierigkeiten berufliche Spitzenleistungen erzielen, wie die Beispiele zeigen, die Fink in ihrem Buch *Why Jane and John Couldn't Read – And How They Learned* (2006) vorstellt.

Zentraler Ansatzpunkt des Modells von Fink sind die persönlichen Interessen der Schüler und Schülerinnen und dazu passende „irresistible »entry points« into reading“ (Fink 2006: 18; „unwiderstehliche Einstiege in das Lesen“) sowie systematischer Unterricht des Leseverständnisses und der Leseflüssigkeit. Eine grundlegende Lesefertigkeit ist die Voraussetzung dafür, Texte überhaupt verstehen zu können. Die Themeninteressen sowie die Möglichkeiten, die Lesen als Umgang mit Schrift eröffnet, sind die zentralen Ankerpunkte der Förderung der Lesemotivation, die auch im Vordergrund der in dieser Mappe vorgestellten Praxisbeispiele stehen: Es geht darum, dass Schüler und Schülerinnen positive und bereichernde Erfahrungen mit Lesen und Schriftlichkeit machen und sowohl dem Lesen als auch Lesestoffen selbst positive Bedeutungen zuschreiben.

Ein wichtiger Aspekt der Lesemotivation in Bezug auf einen bestimmten Text ist die Erwartung, ob man diesen verstehen wird können. Hier ist das Selbstbild bzw. das „lesebezogene Selbstkonzept“ (Möller/Schiefele 2005: 104) ein zentraler Faktor: Schüler und Schülerinnen, die sich selbst nicht als „Leser“ bzw. als „Leserin“ sehen, sind vermutlich schwieriger zum Lesen zu motivieren als SchülerInnen, die sich selbst als „LeserInnen“ betrachten. Die Förderung der Lesemotivation leistet deshalb durch die Auswahl von Lesestoffen, die die zu Fördernden interessieren und die sie deshalb auch lesen, und eine entsprechende Sensibilisierung dahingehend, was „Lesen“ alles ist, einen wichtigen Beitrag zu einem positiven lesebezogenen Selbstkonzept.

2. Ein Modell des Lesens als Basis für die Praxisbeispiele

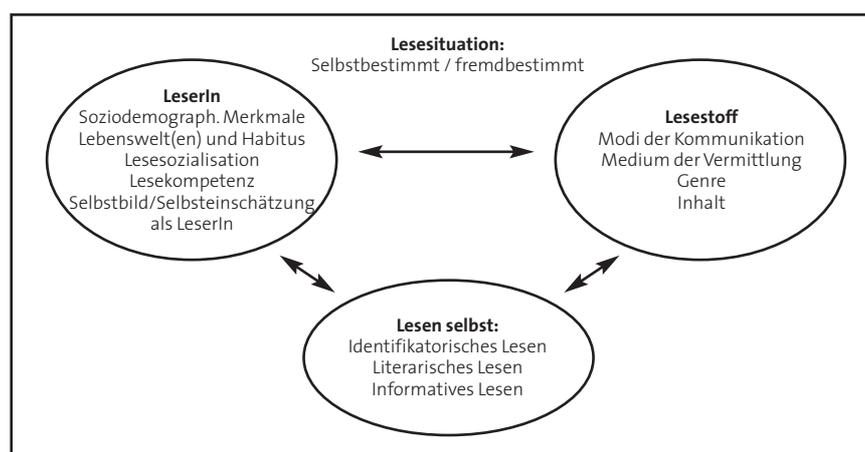
Fasst man Erkenntnisse der Leseforschung sowie empirische Ergebnisse zu den Lesegewohnheiten zusammen, so lässt sich das unten dargestellte Modell formulieren, in dem jene Faktoren aufgelistet werden, die bei der Konzeption von Maßnahmen zur Förderung der Lesemotivation zu berücksichtigen sind (vgl. dazu ausführlich Kapitel 7 im Anhang sowie Böck 2007a, 2008a).

Lesen als kommunikatives Handeln zu verstehen, impliziert einen ganzheitlichen Zugang. Die „Handlung Lesen“ umfasst folgende vier zentrale Komponenten:

- einen Leser bzw. eine Leserin,
- einen Text bzw. Lesestoff,
- eine Lesesituation und
- das Lesen selbst.

Bei der Konzeption von Maßnahmen zur Förderung der Lesemotivation sind folgende Fragen leitend:

- Welche Schüler und Schülerinnen möchte ich fördern?
- Mit welchen Texten arbeite ich dabei am besten bzw. wie kann ich es erreichen, dass die zu Fördernden bestimmte Texte lesen? Welche „Zwischenschritte“ muss ich möglicherweise einplanen, damit die Mädchen und Buben mit diesen Texten „etwas anfangen“ können?
- In welcher Situation befinden sich die zu Fördernden und ich als Person, die fördern möchte? Wie kann ich diese Situation gestalten?
- Welche Formen des Lesens möchte ich den SchülerInnen bzw. ausgewählten Mädchen und Buben vermitteln? Welche Lesestoffe und welche Aufgaben sind dafür am ehesten geeignet?



Die folgende Auflistung gibt eine Übersicht über einzelne Aspekte, die die vier Komponenten dieses Modells des Lesens beeinflussen und in Betracht zu ziehen sind:

Leser / Leserin

- **soziodemographische Merkmale:** Geschlecht, Alter, Bildung (Schullaufbahn, Bildungsaspirationen des Elternhauses), soziokultureller Kontext (z. B. Migrationshintergrund, ökonomische Situation des Elternhauses)
- **Lebenswelten und Habitus:** Lesen und Lesemedien als Teil des Alltagshandelns, Freizeit- und Mediennutzungsgewohnheiten, Lebensstil, „Leseinfrastruktur“ der Wohnregion
- **Lesesozialisation:** Erfahrungen mit Lesen und Schreiben, Bedeutungszuweisungen an Lesen und Lesestoffe
- **Lesekompetenz:** kognitive Grundfähigkeiten, motivationale, emotionale, reflexiv-interaktive Fähigkeiten

Lesestoffe

- **Modus:** z. B. Kombination von Schrift und Bild oder ausschließlich Schrift
- **Lesemedium:** z. B. traditionelle Lesemedien und Bildschirm als neues Ausgabe-medium von Schrift
- **Genre:** z. B. narrative und expositorische Texte, Erzähl- und Darstellungsformen
- **Inhalte/Themen**

Lesesituation

- **selbstbestimmt:** für SchülerInnen in erster Linie außerschulische Lesesituationen
- **fremdbestimmt:** Lesestoffe und Ziele des Lesens sind weitgehend vorgegeben; für SchülerInnen v. a. schulische oder auf die Schule bezogene Lesesituationen

Lesestrategien

ergeben sich aus den Zielen des Lesers/der Leserin, aus der Lesesituation und den Lesestoffen; z. B.

- identifikatorisches (auch intimes) Lesen, bei dem das Sich-in-einen-Text-Hin-einversetzen im Mittelpunkt steht
- literarisches Lesen, bei dem es u. a. darum geht, kritische Fragen an den Text, an dessen Sprache und Inhalte zu stellen
- informatives Lesen mit dem Ziel, einem Text relevante Informationen zu entnehmen.

3. Geschlechtersensibilität in der Förderung der Lesemotivation

Die in dieser Mappe zusammengestellten Unterrichtsbeispiele richten sich vor allem an die Schüler und Schülerinnen der 5. und 6. Schulstufe. Besonders nach dem Wechsel von der Grund- in die Sekundarstufe I bricht bei vielen SchülerInnen die Freude am Buchlesen deutlich ein; die Lesepräferenzen verlagern sich hin zu anderen Lesemedien (vgl. dazu Kapitel 7). Die Daten von PISA zeigen, dass speziell bei Burschen schon eine einigermaßen regelmäßige Lektüre von E-Mails/Webseiten, Sachbüchern, Zeitungen und Zeitschriften mit einer überdurchschnittlichen Lesekompetenz zusammenhängt (vgl. Böck/Bergmüller 2006: 336).

Das Ziel von geschlechtersensibler Leseförderung ist das Öffnen von Vorstellungen, was die Lesepraxis von Mädchen und Buben betrifft, die durch traditionelle Zuschreibungen eingeengt sind. Es geht nicht darum, Mädchen und Buben hier gleichzumachen, etwa in dem Sinn, dass alle Buben auch Belletristik lesen und alle Mädchen Bedienungsanleitungen, Sachliteratur und Comics. Die traditionellen Zuschreibungen an Lesen, an spezifische Lesestoffe und an Frauen und Männer als Leserinnen bzw. Leser sind zu reflektieren. Die Mädchen und Buben sollen für diese historisch gewachsenen und sozial begründeten Zuschreibungen sensibilisiert und dazu ermutigt werden, auch die je „anderen“ Lesestoffe für sich zu erkunden und auszuprobieren.

Diese Sensibilisierungsarbeit ist immer auch eine Auseinandersetzung mit der eigenen Geschlechtsrolle und mit den Geschlechterbildern im sozialen Umfeld. Die Mädchen und Buben abzuholen, wo sie sind, bedeutet in einem ersten Schritt, an den ihnen vertrauten Bildern und Zuschreibungen anzusetzen und dadurch diese Vorstellungen zuerst einmal auch fortzuschreiben – ein möglicher Vorwurf, der auch einigen der hier vorgestellten Beispiele gemacht werden kann.⁴ Essenziell sind die weiteren Schritte, in denen die Schüler und Schülerinnen andere Möglichkeiten kennen lernen und erfahren, wie sie ihre immer auch geschlechterspezifische Lesepraxis sinnvoll für sie und ihre Interessen und Ziele erweitern können. PädagogInnen können dabei wichtige Funktionen als BegleiterInnen übernehmen, die bislang nicht bemerkte Türen öffnen und Grenzen überschreiten helfen.

4) Dieser zu erwartende Vorwurf bezieht sich auch auf viele der in den Beispielen verwendeten und vorgeschlagenen Lesestoffe, die häufig weniger hohe Anforderungen an die Lesekompetenz oder an literarische und ästhetische Ansprüche stellen. Die Erwartungen und Interessen der Mädchen und Buben, deren Lesemotivation gefördert werden soll, stand bei der Auswahl im Mittelpunkt. Es ist wenig zielführend, hier als Pädagogin/Pädagoge eigene Vorstellungen in den Vordergrund zu rücken und damit die Lernenden in ihrer Subjektivität, mit ihren Erwartungen, Interessen und Erfahrungen nicht wahr- und ernst zu nehmen und nicht als Individuen anzuerkennen. Das angestrebte Ziel, die Lernenden zu unterstützen, wird dadurch eher nicht erreicht. Gerade bei der Förderung des Lesens in der Sekundarstufe ist hier sehr viel Fingerspitzengefühl notwendig, weil Lesen für „Schule“ steht und sich viele, vor allem schwächere SchülerInnen in der Pubertät zunehmend von der Schule und ihren Werten, aber auch von den Werten ihrer Eltern abgrenzen.

Für die Förderung der Lesemotivation von Mädchen und Buben lassen sich aus den empirischen Ergebnissen zu den Lesegewohnheiten und zur Lesekompetenz sowie aus aktuellen Ansätzen der Lese- und Literacy-Forschung folgende Ziele ableiten:

- Mädchen und Buben sollten eine möglichst große Bandbreite an Lesestoffen und Funktionspotentialen von Lesen, Schreiben und Schrift kennen lernen. Das bezieht sich auf die Vielfalt der Lesemedien ebenso wie auf Genres und Formen des Lesens selbst.
- Buben sollten besonders an die Lektüre von Ganzschriften bzw. langen Texten sowie an erzählende Literatur herangeführt werden. Längere Texte erfordern – abhängig vom jeweiligen Text – mehr Konzentration und stellen durch das Aufspannen längerer bis langer inhaltlicher Bögen höhere Anforderungen an die Lesekompetenz.

Literarische Texte fördern – wiederum abhängig von ihrem Anspruch – „Lesen zwischen den Zeilen“ und sich in HandlungsträgerInnen und Handlungsorte hineinzuversetzen. Neben dem Ziehen von Schlussfolgerungen und dem Interpretieren wird dadurch unter anderem Empathie geübt.

Auch wenn Buben und Mädchen nicht für literarisches Lesen gewonnen werden können, bedeutet das nicht, dass diese SchülerInnen keine guten LeserInnen sind oder werden können. Lesekompetenz wird nicht ausschließlich durch die Lektüre von erzählender Literatur geübt und weiterentwickelt. Es ist davon auszugehen, dass erzählende Literatur immer nur einen Teil der Kinder (und Erwachsenen) ansprechen wird. Es sollte vermieden werden, hier Zwang auszuüben, weil Bücher und Lesen dadurch nicht an Attraktivität gewinnen – was wiederum nicht bedeutet, dass man sich nicht darum kümmert, die Lesemotivation und Lesekompetenz dieser Kinder zu fördern. Vorschläge für die Arbeit mit anderen Lesestoffen als literarischen Texten zu finden, ist ein wichtiges Ziel der im Anschluss präsentierten Praxisbeispiele.

- Mädchen sollten an verschiedene Formen des informationsorientierten und selektiven Lesens herangeführt werden. Vor allem bei den begeisterten Buchleserinnen dominiert eine identifikatorische Lesehaltung, bei der die Distanz zwischen Leserin und Text sehr gering ist bzw. die Leserin völlig im Text aufgeht. Beim informationsorientierten Lesen ist eine distanzierte Haltung zum Text erforderlich, um die wesentlichen Informationen und Zusammenhänge etc. herauszufiltern.

4. Zur Praxis der schulischen Förderung der Lesemotivation

Leseförderung ist eine Aufgabe, die einen langen Atem erfordert, kommen Kinder doch bereits mit umfassenden Erfahrungen in die Schule, was Lesen, Schrift, Lesemedien usw. betrifft. Sie haben während ihres Aufwachsens in ihrer Familie vielleicht erlebt, dass Lesen etwas sehr Bereicherndes sein kann oder dass Lesen etwas ist, das nur bestimmte Personen machen, mit denen man nichts zu tun hat, und das mühsam und langweilig ist. Die Lesesozialisierungserfahrungen, die sie im Umfeld ihrer Familie machen, werden durch die Erfahrungen im Kindergarten und in der Volksschule erweitert. Je nachdem können hier z. B. Interessen für Lesen, für Bücher, Zeitschriften, Comics etc. gefördert werden oder entstehen. Lesen kann aber auch aufgrund von Schwierigkeiten beim Lesenlernen für Kinder zu einer großen Last werden, vor der sie sich – verständlicherweise – am liebsten drücken, wann immer es möglich ist.

Kinder in der 5. und 6. Schulstufe oder noch später, die nicht gerne lesen oder sehr langsam und nur mit großer Mühe lesen können, zum Lesen zu motivieren, ist eine große Herausforderung, die viel Einfühlungsvermögen und Geduld braucht sowie eine Abklärung der Schwierigkeiten, die diese SchülerInnen beim Lesen haben. Die Förderung der Lesemotivation ist kein Ersatz für eine systematische Förderung der Lesekompetenz, wenn Kinder hier Probleme haben. Sie ist aber eine wichtige Ergänzung, weil hier die Kinder selbst mit ihren Interessen und Erfahrungen im Zentrum stehen und sie der Ausgangspunkt für die Wahl von Lesestoffen und Aufgaben sind.

Freude am Lesen zu vermitteln, ist eines der Ziele der Förderung der Lesemotivation. Aber nicht alle Kinder werden zu begeisterten Lesern und Leserinnen werden – das wäre ein viel zu hochgestecktes Ziel, das nur zu Enttäuschungen führen kann. Wichtiger – und das ist das zentrale Anliegen der hier zusammengestellten Praxisbeispiele – ist, dass die Mädchen und Buben erleben, was sie selbst mit Lesen und Schreiben alles machen können, was ihnen Lesen und Schreiben für ihre eigenen Ziele und Interessen ermöglicht.

Die Förderung der Lesemotivation speziell von Kindern, die nicht gerne lesen und auch wenig Leseerfahrungen haben, ist ein Weg, der oft mühsam und vor allem in vielen kleinen Etappen zu gehen ist. Wichtig ist, bei den Mädchen und Buben zu beginnen und zu schauen, was sie bereits lesen. Auch wenn das nur Produktbeschriftungen oder das Fernsehprogramm im Teletext sein sollten, haben wir einen ersten Anknüpfungspunkt: Was kann man mit Produktbeschriftungen machen? Wie können die SchülerInnen selbst Produkte beschriften? Welche Produkte hätten sie gerne – und wie würden sie diese Produkte in einem Prospekt vorstellen? Welche Informationen außer dem Fernsehprogramm gibt es im Teletext sonst noch? Wo sonst noch können die Mädchen und Buben Informationen zu einem Thema finden, das sie interessiert? Welche Erlebnisse haben andere Kinder im Zusammenhang mit diesem Thema gemacht? Usw.

„Die SchülerInnen abholen, wo sie sind“ ist nicht mit einer Infantilisierung von Leseförderung oder einem „Berufsjugendlichkeitum“ der LehrerInnen zu verwechseln. Diese Maxime zielt hingegen darauf ab, das „Andere“, das, was die Kinder und Jugendlichen außerhalb der Schule tun, überhaupt erst einmal wahrzunehmen und als für sie in ihren subjektiven Kontexten sinnvoll anzuerkennen. Hier

sind Lehrerinnen und Lehrer gefordert, eine für die Ethnographie typische, sehr offene Haltung einzunehmen, die Clifford Geertz mit der Frage zusammenfasst: „What the hell is going on here?“ Damit ist gemeint, dass LehrerInnen versuchen sollen, die Alltagspraxis ihrer SchülerInnen möglichst ohne vorgefasste Meinungen und Zuschreibungen zu beobachten und z. B. nicht als „gut“ oder „problematisch“ zu bewerten.

Die Kommunikations- und Medienlandschaft sowie der Lesealltag von Kindern und Jugendlichen unterscheiden sich zum Teil grundlegend davon, wie Lehrer und Lehrerinnen aufgewachsen sind. Mit dem medialen Wandel kommt es zu einer Veränderung von Funktionszuweisungen an Medien und ihre Angebote. Das Lesen und Lesemedien sind hier keine Ausnahme – und für das erzählende Buch bzw. die erzählende Literatur, die traditionell im Mittelpunkt schulischer Leseförderung steht, gilt dies in besonderem Ausmaß, wandert „das Literarische“ doch zunehmend auf den Bildschirm. Erst das verstehende Nachvollziehen, warum es für SchülerInnen sinnvoll ist, nicht oder bestimmte Lesestoffe nicht zu lesen, ermöglicht es zu planen, welches Lesen und welche Lesestoffe auch für diese Kinder und Jugendlichen relevant sein können. Das pädagogische Ziel der Förderung der Lesemotivation in dieser Situation wäre zu überlegen, wie man diese Kinder und Jugendlichen dazu anleiten und darin unterstützen kann, dass sich sie bestimmte Lesestoffe erschließen und in ihren Kommunikationsalltag einbauen.

Selbstverständlich kann man sich als Lehrer bzw. Lehrerin hier nicht mit allen SchülerInnen einer Klasse gleich bis ins Detail auseinandersetzen. Die Formulierung von Teilzielen für bestimmte Gruppen von LeserInnen könnte hier ein Ansatz sein, der realisier- und in Bezug auf den Erfolg der gesetzten Maßnahmen auch überprüfbar ist.

5. Strategien der Förderung der Lesemotivation

Die in Kapitel 2 vorgestellten Praxisbeispiele sind sowohl in Bezug auf ihre Themen, ihren Umfang und ihre didaktische Umsetzung sehr unterschiedlich. Sie wurden orientiert an den in der Broschüre *Förderung der Lesemotivation* (Böck 2008a) vorgestellten elf Strategien der Leseförderung geordnet.



Strategien der Förderung der Lesemotivation

1. Außerschulisches und schulisches Lesen vernetzen
2. Das Lesen in das Alltagsleben der SchülerInnen integrieren – der Gebrauchswert der Schrift
3. Die soziokulturellen Kontexte der SchülerInnen berücksichtigen
4. Geschlechtersensibilität beim Lesen und Schreiben beachten
5. Das (soziale) Alter der SchülerInnen berücksichtigen
6. Mit Texten handlungsorientiert arbeiten
7. Multimodalität und Multimedialität von Texten einsetzen
8. Die Vielfalt der Lesestoffe nutzen
9. Die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien integrieren
10. Informationsorientiertes Lesen integrieren
11. Texte durch deren Dekonstruktion zugänglich machen

Die Maßnahmen sollen den LehrerInnen einerseits konkrete Vorschläge und Werkzeuge liefern, die sie in ihren Klassen anwenden können. Andererseits sind sie als Anregungen gedacht, die in die unterschiedlichsten Richtungen ausgebaut werden können: Sei es, dass mit anderen Lesestoffen gearbeitet wird, dass verschiedene Maßnahmen kombiniert und – den jeweiligen Unterrichtsthemen entsprechend – adaptiert werden, dass die Aufgaben für geübte und weniger geübte Leser und Leserinnen differenziert werden usw.

Bei allen Maßnahmen, mit denen man die Lesemotivation fördern möchte, gilt es, sieben grundlegende Prinzipien zu beachten, die aus den hier vorgestellten Ansätzen und Forschungsergebnissen abgeleitet sind:

1. Lesen muss für die Schülerinnen und Schüler sinnvoll sein:

Wir lesen, wenn das Lesen – der Text, die Aktivität Lesen – für uns sinnvoll ist, wenn es uns „etwas bringt“. Möchte man die Lesemotivation von SchülerInnen fördern, müssen die Lesestoffe und damit verbundenen Aufgaben aus der Perspektive der SchülerInnen sinnvoll und für sie relevant sein.

2. Das Lesen bzw. Lesestoffe sind Teil der Identitätsarbeit:

Die sozialen Zuschreibungen der SchülerInnen an die jeweiligen Lesestoffe und an Lese- und Schreibaufgaben sowie an sie selbst als LeserInnen sind zu berücksichtigen. Lesestoffe, unterschiedliche Lese- und Schreibaufgaben sollten für die SchülerInnen mit ihren subjektiven Identitätswürfen möglichst vereinbar sein. Aus diesem Prinzip leiten sich unter anderem die Anforderungen von Geschlechtersensibilität, die Berücksichtigung von soziokulturellen Kontexten und vom Alter der SchülerInnen ab.

3. Die Förderung der Lesemotivation ist in Stufen zu denken:

In einem ersten Schritt sind die SchülerInnen dort abzuholen, wo sie sind, etwa durch das Vernetzen ihres außerschulischen und schulischen Lesens. In einem zweiten Schritt gilt es, die Erfahrungen der SchülerInnen mit Schriftlichkeit auszubauen und zu erweitern.

4. Die Lesegewohnheiten und Leseinteressen der SchülerInnen sind als für sie funktional anzuerkennen:

Die SchülerInnen dort abzuholen, wo sie sind, setzt voraus, dass die bisherigen Bedeutungszuschreibungen und Gewohnheiten der SchülerInnen ernst genommen und anerkannt werden. Die Lesepraxis der SchülerInnen ist in ihren jeweiligen Lebenskontexten entstanden und für sie zielführend. Den Sinn dieser je individuellen Lesepraxis nachzuvollziehen, erlaubt es, die SchülerInnen von dort weiterzuführen und gemeinsam mit ihnen für sie neue Möglichkeiten ihres schriftbezogenen Handelns zu erschließen.

5. Schrift begegnet uns in unterschiedlichsten Medien und Textgattungen:

Lesen ist nicht an ein bestimmtes Medium gebunden. Eine zeitgemäße Förderung der Lesemotivation integriert sowohl „alte“ und „neue“ Lesemedien als auch Lesestoffe des Alltags.

6. Lesen wird über eigenes Schreiben zugänglich:

Lesen ist nicht ohne Schreiben zu denken. Durch eigenes Schreiben lernen SchülerInnen Texte in ihrem „Gemacht-Sein“ kennen und die Regeln der schriftlichen Kommunikation selbst anzuwenden.

7. Lesemotivation ist Thema und Aufgabe aller Unterrichtsgegenstände:

Die Förderung der Lesemotivation beschränkt sich nicht auf den Gegenstand Deutsch. Lesen ist domänenspezifisch, Leseförderung deshalb fächerübergreifend anzulegen. Alle Lehrerinnen und Lehrer sind immer auch Lese- und SprachdidaktikerInnen.

2 Praxisbeispiele

Zu den Praxisbeispielen

Die Praxisbeispiele wurden von den Mitgliedern des Projektteams entwickelt. Theoretische Basis waren das Modell des Lesens, das im Kapitel 1 präsentiert wird, sowie die im Anhang (Kapitel 7) vorgestellten Forschungsergebnisse. Weitere wichtige Grundlagen sind das umfangreiche Fachwissen sowie die Unterrichts- und Schulerfahrung der Team-Mitglieder, die seit Jahren an Hauptschulen und Gymnasien unterrichten. Die Beispiele sind nicht namentlich gekennzeichnet, weil wir die Praxismaterialien als Ergebnis unserer Teamarbeit verstehen. Ausnahmen sind jene Projekte, die als Erfahrungsberichte vorgestellt werden.

Alle Vorschläge wurden in Klassen der 5. und 6. Schulstufe ausprobiert. Die zentralen Fragestellungen dabei waren, ob die Schüler und Schülerinnen a) Interesse an den Texten und Aufgabenstellungen haben und gerne mitarbeiten, b) ob sie dabei die Lese- und Schreibaufgaben umsetzen und sich einbringen sowie c) ob die Anleitungen im Unterrichtsalltag möglichst ohne großen Aufwand umgesetzt werden können.

Die Praxisbeispiele sind so gedacht, dass sie Grundlagen bereitstellen und Anregungen liefern. Je nach den Bedingungen und Zielen der PädagogInnen sind sie an die jeweilige Situation anzupassen – durch die Verwendung anderer Lesestoffe, durch die Erweiterung oder Kürzung der Arbeitsaufgaben usw. Hintergründe, worauf bei der Adaption zu achten ist, um die Schüler und Schülerinnen anzusprechen, liefern vor allem die Informationen in Kapitel 1 sowie auch in Kapitel 7 im Anhang.

Die Praxisbeispiele sind nach den elf in der Broschüre *Förderung der Lesemotivation* (Böck 2008a) entwickelten Strategien der Leseförderung geordnet. Die Ausgangsüberlegungen und Ziele dieser Strategien werden jeweils einleitend vorgestellt, dann folgen die einzelnen Beispiele. Viele dieser Vorschläge betreffen auch andere Förderungsstrategien. Ein Index am Ende der Materialien gibt eine Übersicht darüber, welche Strategien durch welche Beispiele abgedeckt werden. In einem weiteren Index folgt ein Überblick über die Unterrichtsgegenstände und welche Beispiele diesen jeweils zugeordnet sind.

Jeder Vorschlag beginnt mit einem einleitenden Text, der die jeweiligen Ziele und Besonderheiten zusammenfasst. Dadurch ist es möglich, die einzelnen Beschreibungen zu verwenden, ohne die Einführungstexte zu den Strategien zu lesen. Ein Nachteil dieser Konzeption ist, dass sich diese Einleitungen zum Teil wiederholen – hier bitte ich die Leserinnen und Leser um Nachsicht.

Umfangreichere Projekte, bei denen über mehrere Wochen hinweg fächerübergreifend gearbeitet wird, werden in Kapitel 3 vorgestellt. Diese Modellprojekte sowie eine Reihe der Praxisbeispiele enthalten Kopiervorlagen für Arbeitsblätter. Andere Anleitungen beschreiben, wie Maßnahmen im Unterricht umgesetzt werden können oder berichten darüber, wie Vorschläge umgesetzt wurden. Was den Umfang der Beispiele betrifft, finden sich kurze Inputs als Teil einer Unterrichtseinheit ebenso wie die bereits erwähnten umfangreichen Projekte. Beispiele von Texten, Zeichnungen etc., die die Mädchen und Buben beim Ausprobieren erstellt haben, sollen ebenfalls Anregungen liefern.

Geschlechtersensibilität bedeutet, Differenzen und auch Ähnlichkeiten zwischen Mädchen und Buben wahrzunehmen. Mädchen und Buben sollen nicht gleichgemacht werden, und – das ist wichtig – es soll vermieden werden, Unterschiede zwischen ihren Lesegewohnheiten und -präferenzen festzuschreiben. Aus diesem Grund wird nur selten darauf verwiesen, was besonders für Mädchen attraktiv oder wichtig ist und was für Buben. Das entsprechende Hintergrundwissen liefert dazu Kapitel 7 im Anhang.

Hinweise zu Lesestoffen – Kinder- und Jugendliteratur, Webseiten und Zeitschriften – finden sich im Anschluss an die Modellprojekte. Die vorgeschlagenen Lesestoffe sind je nach den Kompetenzen und Interessen der Mädchen und Buben und nach den Zielen der Lehrerin/des Lehrers anzupassen. Die Beispiele sind so ausgerichtet, dass vor allem schwächere Leser und Leserinnen angesprochen werden. Einige Beispiele richten sich an sehr gut lesende SchülerInnen bzw. können die Vorschläge durch die Wahl der Lesestoffe und eine geringfügige Adaption der Arbeitsaufgaben auf die Ansprüche von guten LeserInnen abgestimmt werden. Auch die Lesetipps, die Karin Haller für die Broschüre *Gender & Lesen* (Böck 2007a) zusammengestellt hat, werden noch einmal vorgestellt.

Zwei Hinweise, bevor es zu den Praxisbeispielen geht:

Gerade in Hauptschulen werden Schülerinnen und Schüler oft eher unter- als überfordert. Das ist weder für die SchülerInnen noch für das Klassenklima oder die LehrerInnen zielführend. Auch bei der Förderung der Lesemotivation sollten die Mädchen und Buben gefordert werden.

Und: Förderung der Lesemotivation bedeutet nicht, dass die SchülerInnen unbedingt Spaß und Freude am Lesen haben müssen. Das ist schön und sehr sinnvoll, wenn das der Fall ist – wird aber nie für alle Mädchen und Buben in gleichem Ausmaß zutreffen. Das zentrale Ziel ist, dass die Mädchen und Buben selbst erleben, warum, wann und wo welches Lesen, welche Lesestoffe ihnen weiterhelfen und ihre Handlungsmöglichkeiten erweitern können, wann sie durch Lesen und Schreiben selbständiger sein können. Das muss nicht automatisch mit Spaß verbunden sein, bedeutet aber, dass die Mädchen und Buben als handelnde Personen mit eigenen Zielen und Interessen wahrgenommen und ernst genommen werden. Diese Wertschätzung ist eine wichtige Voraussetzung dafür, dass eine fruchtbare pädagogische Beziehung zwischen den Lehrenden und den Lernenden entstehen kann. Und gerade bei der Förderung der Lesemotivation schlüpfen LehrerInnen selbst immer wieder in die Rolle der Lernenden, wenn sie von ihren SchülerInnen lernen, wie deren Lebens- und Lesealltage gestaltet sind und sie „das Andere“ und „die Anderen“ kennen lernen.

Wir – mein Team und ich – wünschen Ihnen viel Freude und Erfolg dabei, unsere Anregungen und Ideen an Ihrer Schule umzusetzen und weiterzuentwickeln!

Margit Böck

Strategie 1: Außerschulisches und schulisches Lesen sowohl der Mädchen als auch der Buben vernetzen

Die SchülerInnen abholen, wo sie sind – und wertschätzen, was sie wissen und können, ist der zentrale pädagogische Ansatzpunkt für die Förderung der Lesemotivation. Es ist davon auszugehen, dass auch 10- bis 12-Jährige, die nicht sehr gut lesen können, in ihrem Alltag zumindest kurze bis sehr kurze Texte lesen werden, wie z. B. das Fernsehprogramm im Teletext oder auch SMS. „Lesen“ wird in unserer Gesellschaft nach wie vor – und das vor allem im schulischen Kontext – verstanden als das Lesen von Büchern bzw. von erzählender Literatur. Das Lesen anderer Texte, wie z. B. mitunter auch von Zeitungen und Zeitschriften, im Besonderen aber von Lesestoffen des Alltags, wie Produktbeschreibungen in Katalogen, SMS und E-Mails, Anleitungen usw., wird weniger bzw. kaum als „Lesen“ wahrgenommen.

Zwei Dinge werden dabei ausgeblendet: Zum einen, dass sich Kinder häufig bereits viele Potentiale des Lesens für sich selbst erschlossen haben. Da die von ihnen außerhalb der Schule gelesenen Texte für die Schule bislang nicht relevant waren, wird dieses Lesen von vielen LehrerInnen nicht wahrgenommen. Zum anderen, und das hängt mit dem ersten Punkt zusammen, betrachten sich diese Kinder oft selbst nicht als „Leser“ bzw. „Leserin“, weil ihr Lesen ja nicht das ist, was in der Schule und oft auch von den Eltern als „richtiges“ Lesen anerkannt wird.

Verstehen sich Kinder als (bereits) Lesende, dürfte es allerdings wesentlich einfacher sein, sie dazu zu motivieren, auch etwas anderes als das Übliche und ihnen Vertraute zu lesen, als wenn sie der Ansicht sind, dass sie ohnehin nichts lesen würden. Durch das Vernetzen der außerschulischen und schulischen Lesepraxis der Mädchen und Buben soll ihnen vermittelt werden, welche Bedeutung das Lesen für sie in ihrem Alltag bereits hat, was sie schon alles lesen und welche Potentiale des Lesens sie bisher für sich noch nicht erschlossen haben.

Um Bestehendes mit Neuem vernetzen zu können, ist viel Wissen über die außerschulische Lesepraxis von Kindern notwendig, und Kindern selbst ist ihr Lesen bewusst und zugänglich zu machen. Ein sehr detaillierter Blick ist erforderlich, um ein möglichst realistisches Bild von der Lesepraxis von Mädchen und Buben zu bekommen, das sich nicht auf das Buchlesen beschränkt. Lesestoffe umfassen neben Büchern, Zeitungen, Zeitschriften, dem Internet und Comics z. B. auch das TV-Programm und andere Informationen im Teletext, Anweisungen bei Computer- und Videospielen, Anleitungen für Fertiggerichte und Haarfärbemittel, Werbezettel usw. Besonders bei den Buben ist es wichtig, nicht nur die gängigen (gedruckten) Lesestoffe zu berücksichtigen. In PIRLS 2006 lesen Buben häufiger als Mädchen Anleitungen oder Gebrauchsanweisungen sowie Comics und Teletext. Bei den anderen Lesestoffen gibt es entweder kaum Geschlechterunterschiede bzw. werden diese von den Mädchen häufiger gelesen.

Auch der Blick auf die Funktionen, die Lesen im Alltag haben kann, ist zu erweitern. Neben Information, Unterhaltung und Lesen, um etwas zu tun, zählen dazu z. B. soziale Orientierung oder Identitätsstiftung im Sinne von Zugehörigkeiten zu oder Abgrenzungen von sozialen Gruppen (z. B. Kindern mit anderen Interessen) und/oder Institutionen (z. B. Eltern, Schule). Ein von normativen Erwartungen freier Zugang zur alltäglichen Lesepraxis von Mädchen und Buben ist erforder-

lich, um von ihnen nicht Dinge zu erwarten, die im Widerspruch zu ihren Erfahrungen, Vorstellungen und Interessen stehen bzw. um zu erkennen, wo man als PädagogIn gefordert ist, zwischen Widersprüchen zu vermitteln. Werden die zu Fördernden mit Texten konfrontiert, die für sie keine Bedeutung haben, außer dass sie gelesen werden müssen, um z. B. eine gute Note zu bekommen, so ist dieses Lesen in hohem Maße fremdbestimmt. Der intrinsische Nutzwert dieses Lesens für die Mädchen und Buben, aber auch die Anerkennung ihrer Bedürfnisse und Interessen werden in Frage gestellt. Abwehrreaktionen vor allem von SchülerInnen, die nicht gerne lesen, sind sozusagen vorprogrammiert.

Die zwei im Folgenden vorgestellten Beispiele zielen darauf ab, den Lesealltag von Mädchen und Buben möglichst ganzheitlich zu erfassen. Die SchülerInnen erforschen selbst, wann sie was wo warum und wie lesen und eventuell auch schreiben. Sie lernen, für welche unterschiedlichen Ziele sie Schrift in ihrem Alltag verwenden, und lernen ihre eigene Lesepraxis kennen. Die Gleichaltrigen eröffnen ihnen mit den jeweils individuellen Lesegewohnheiten möglicherweise neue Erfahrungen, Schriftlichkeit einzusetzen. Die LehrerInnen wiederum bekommen einen Einblick in den Lesealltag von 10- bis 12-Jährigen heute, der sich zum Teil grundlegend von ihren eigenen Erfahrungen des Lesens in diesem Alter unterscheidet.

Die SchülerInnen betätigen sich als DetektivInnen und begeben sich auf die Spuren ihres eigenen Lesens. Weiter unten setzen sie in Beispiel 26 einen Tag lang eine Lesebrille auf.



Für die Strategie, das außerschulische und schulische Lesen zu vernetzen, werden in der Broschüre *Förderung der Lesemotivation* folgende Vorschläge präsentiert und erläutert:

Lesetagebuch / Leseprotokoll

- Sensibilisierung der SchülerInnen dafür, was Lesen alles ist und was und warum sie in ihrem Alltag bereits alles lesen
- Kennenlernen der Bandbreite der Lesestoffe
- Bewusstmachen der Vielfalt der Funktionen von Schriftlichkeit
- Kennenlernen der Lesealltage der MitschülerInnen, um Anregungen für den eigenen Lesealltag zu bekommen

Leesebiographie: Meine Erfahrungen mit dem Lesen / mit dem Schreiben

- Lesen verändert sich im Lebenslauf (Lesestoffe, Inhalte, Genres, Funktionen und Arten des Lesens) – wie ist das bei den einzelnen SchülerInnen?
- Welche Texte waren / sind wichtig? Warum?
- Warum ist für die SchülerInnen Lesen, sind ihnen (bestimmte) Lesemedien wichtig oder nicht (mehr) wichtig?

„Mein Buch / Film / Comic / Computerspiel / Song / Gedicht / Webseite / Zeitschrift ... der Woche“

- Welche Medien(-angebote) gefallen den Schülern und Schülerinnen besonders gut? Warum?
- Welche Lesestoffe gibt es zu den unterschiedlichsten Themen?
- Lernen von den Gleichaltrigen: Welche Medien nutzen diese? Können diese Medien auch für andere relevant sein?
- SchülerInnen bringen ihre Lesestoffe in die Schule mit
- Kennenlernen der Bandbreite und Vielfalt von Lesestoffen (und von deren Funktionen)
- Was lesen andere SchülerInnen?

Außerschulische Erfahrungen der SchülerInnen als Anknüpfungspunkt für neue Themen im Unterricht

- Was wissen SchülerInnen bereits zu einem neuen Unterrichtsthema? Zum Beispiel aus TV, Zeitschriften, Internet, aus Büchern, aus Spielen, von ihren Eltern, Geschwistern etc.
- Verknüpfen der „Welt der Schule“ mit der „Welt der Kinder/Jugendlichen“, von formellem mit informellem Lernen; Integration schulischer Inhalte in den Alltag der SchülerInnen

1

Dem Lesen auf der Spur

Die SchülerInnen erforschen ihr eigenes Lesen: Wer war/ist für ihr Lesen wichtig, wann, was, wie, warum, wo lesen sie selbst etc. sind dabei die Ausgangsfragen, zu denen sie allein und in Gruppen arbeiten. Die Mädchen und Buben werden angeregt, über ihr Lesen nachzudenken und ihre eigenen Lesestoffe und Lesepräferenzen, Lesesituationen, Arten des Lesens sowie Gründe für ihr Lesen zusammenzutragen. Der spielerische Zugang soll Spaß und Lebendigkeit gewährleisten und dazu beitragen, dass sich die Kinder einbringen.

Durch die Arbeit in Gruppen, das Mitbringen von Lesestoffen in den Unterricht und den Versuch, Struktur in ihre Sammlungen zu bringen etc. werden die Mädchen und Buben für die Alltäglichkeit ihres Lesens sowohl in als auch außerhalb der Schule sensibilisiert. Sie bekommen einen Eindruck davon, was „Lesen“ alles ist und wo sie mit Schrift konfrontiert werden.

Ein wichtiger Punkt dabei ist zu erkennen, wo und wie sie hier ihren MitschülerInnen gleichen und inwieweit sie sich von diesen unterscheiden. Sie erhalten durch die Angaben ihrer MitschülerInnen Hinweise auf und Beispiele für Lesestoffe sowie Situationen und Funktionen des Lesens, die für sie bislang nicht relevant waren oder die sie bisher nicht als solche wahrgenommen haben. Ein erweitertes Bild davon, was Lesen alles ist und was es heißen kann, „ein Leser“ bzw. „eine Leserin“ zu sein, sind wichtige Ziele dieses Beispiels.

Ein weiteres wichtiges Ziel von *Dem Lesen auf der Spur* ist, dass LehrerInnen die Lesepraxis ihrer Schüler und Schülerinnen kennen lernen. Von diesem Wissen ausgehend wird es möglich zu überlegen, mit welchen Lesestoffen, Leseaufgaben und Funktionen des Lesens sie mit ihren SchülerInnen arbeiten können: Was kennen die Kinder bereits? Was ist neu für sie? Was lesen sie gerne? Schreiben sie z. B. auch außerhalb des schulischen Kontextes? Wenn ja, was? ... Hinweise, mit welchen Lesestoffen gute Leserinnen und Leser in ihren Leseinteressen unterstützt und weitergeführt werden können und welche Texte schwache LeserInnen ansprechen können, sollten sich aus den gesammelten Informationen relativ einfach ableiten lassen.

Unterschiede zwischen den Mädchen und Buben, zwischen Kindern, die sehr gerne und nicht gerne lesen, zwischen Kindern mit unterschiedlichem kulturellem Hintergrund etc. können Thema von Gruppenarbeiten sein. Erfahrene LeserInnen könnten z. B. ihren KlassenkollegInnen, die seltener lesen, Tipps für interessante, lustige, spannende... Bücher geben oder für ihre MitschülerInnen (vielleicht auch für SchülerInnen anderer Klassen, für die Schulbibliothek) themenspezifische Plakate gestalten, in denen sie dazu passende Buchtitel, Zeitschriften, Webseiten etc. zusammenstellen.

Mehrere Einheiten

Deutsch



1

AUSFÜHRUNG

Einstieg

Mit der Kugellager-Methode wird die eigene Lesesozialisation hinterfragt: SchülerInnen stellen sich gegenüber auf (Innenkreis und Außenkreis). Die Lehrerin/der Lehrer stellt etwa zehn Fragen aus der folgenden Auswahl, die die SchülerInnen abwechselnd beantworten:

- Wer?**
- ... hat mir vorgelesen/liest mir heute noch vor?
 - ... ist die Person, der ich vorlese?
 - ... ist mein Lieblingsautor/meine Lieblingsautorin?
 - ... hat mich zum Lesen motiviert?
 - ... spricht mit mir über das Gelesene?
- Wo?**
- ... lese ich am liebsten? (beschreiben oder Bild)
 - ... war mein ungewöhnlichster Leseplatz?
 - ... würde ich gerne einmal lesen?
 - ... finde ich, was ich lesen will?
- Wie?**
- ... suche ich Lesestoff aus?
 - ... kann man mich zum Lesen motivieren?
 - ... kann man mich vom Lesen abhalten?
 - ... muss Lesestoff aussehen, der mir gefällt?
- Was?**
- ... lese ich am liebsten?
 - ... lese ich gar nicht?
 - ... lese ich freiwillig?
 - ... war das erste Buch meiner Kindheit?
 - ... brauche ich zum Lesen?
- Wann?**
- ... nehme ich mir Zeit zum Lesen?
 - ... kann/darf/soll/muss ich lesen?
 - ... habe ich vor, mit dem Lesen zu beginnen/aufzuhören?
 - ... ist die beste Zeit zum Lesen?
 - ... macht Lesen Spaß?
- Warum?**
- ... lese ich gern/nicht gern?

1



Kugellager (auch Gesprächszirkel oder Zwiebelschale)

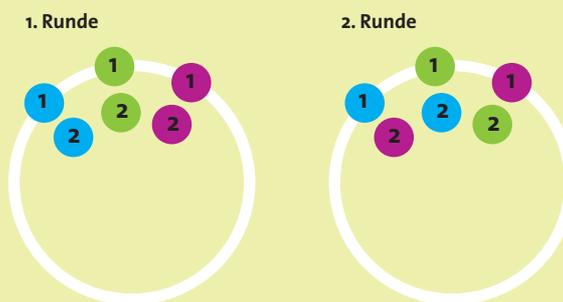
Diese Kommunikationsmethode funktioniert in zwei Kreisen wie folgt:

Die eine Hälfte der Gruppe bildet nach innen gewandt den äußeren Kreis, die andere nach außen gewandt den inneren Kreis. Jeweils zwei TeilnehmerInnen sitzen sich somit gegenüber.

Ein Partner/eine Partnerin erläutert seinem/ihrer Gegenüber den Inhalt der zuvor erarbeiteten Aufgabe (max. zwei bis drei Minuten), dann kommt der/die andere an die Reihe. Diese Gespräche sollten zumindest so leise stattfinden, dass die daneben sitzenden TeilnehmerInnen nicht von ihren Aufgaben abgelenkt werden.

Diese Methode heißt deshalb „Kugellager“, weil die TeilnehmerInnen der Kreise nach dem ersten Durchgang gegengleich ihre Plätze wechseln – und somit neuen PartnerInnen gegenüber sitzen.

Ziel ist, dass möglichst alle Teilnehmenden aktiv sind, indem sie entweder vortragen oder zuhören.



Gruppenarbeit (4 bis 6 Personen pro Gruppe)

Die Gruppen bearbeiten folgende Themen (siehe Kopiervorlage):

1

KOPIERVORLAGE

Dem Lesen auf der Spur I

Was wir alles lesen ...

- in der Schule
- zu Hause / in der Freizeit
- im Laufe eines Tages
- in bestimmten Situationen (Wartezimmer, Restaurant, Kino, Auto- oder Busfahrten ...)
- Dokumente (Urkunden, Zeugnisse ...)
- beim Fernsehen
- am Computer
- gerne/nicht gerne?

Überlegt, welche unterschiedlichen Lesestoffe euch zu den verschiedenen Bereichen einfallen!

Sucht dann eine Möglichkeit, wie diese verschiedenen Bereiche am besten eingeteilt und zusammengefasst werden könnten. Findet fünf bis sieben Oberbegriffe, denen ihr die gefundenen Beispiele zuordnen könnt.

Bis zur nächsten Stunde bringt zu den Begriffen möglichst viele verschiedene Beispiele mit!

Bereitet eine Präsentation für eine Pinnwand vor!

Dem Lesen auf der Spur II

Wo wir überall lesen ...

- in der Schule
- zu Hause / in der Freizeit
- Lieblingsplätze
- unterwegs
- _____

Wo wird überall gelesen? Nennt zu den angegebenen Orten Beispiele und sucht weitere Plätze. Anschließend sollt ihr eure Ergebnisse so ordnen, dass sie in irgendeiner Weise zusammenpassen.

Für die Präsentation sollt ihr ein Plakat gestalten, auf dem ihr euer Ergebnis nicht nur schriftlich, sondern auch mit Zeichnungen, vielleicht sogar mit Fotos darstellt.

1

KOPIERVORLAGE

Dem Lesen auf der Spur III

Wann wir lesen ...

- müssen
- dürfen
- wollen
- hassen
- absichtlich / unabsichtlich
- im Laufe eines Tages

Lesen findet zu jeder Zeit statt! Sucht Beispiele (auch ganz kuriose) dafür. Die Liste oben soll euch helfen, weitere Ideen sind herzlich willkommen. Habt ihr eure Ideen gesammelt, so sucht ihr eine Einteilung mit Ober- und Unterbegriffen. Haltet diese schriftlich fest.

Präsentiert euer Ergebnis in Form eines Interviews, an dem alle Gruppenmitglieder beteiligt sind!

Dem Lesen auf der Spur IV

Wie unterschiedlich wir lesen ...

- Texte überfliegen
- zur Information
- suchend
- um etwas zu lernen
- um etwas zu tun (z. B. eine neues Spiel spielen)
- zur Unterhaltung
- als Vortrag/Lesung
- _____

Texte werden auf unterschiedliche Arten gelesen. Das hängt einerseits von der Art des Textes ab, andererseits davon, was wir mit ihm vorhaben. Sucht möglichst viele verschiedene Arten des Lesens und nennt jeweils mindestens drei Beispiele dazu. Schreibt eure Ergebnisse ins Heft. Nehmt dann von zuhause Lesestoffe mit, die unterschiedliche Lese-Arten erfordern, oder holt sie euch aus der Schulbibliothek.

Für die Präsentation bereitet für jede Lese-Art eine kurze szenische Darstellung vor, bei der nichts gesprochen wird. Eure MitschülerInnen sollen dabei erraten, um welche Art des Lesens es sich handelt.

2

Lesedetektiv: Von der Schule zur Haustür

Wie bei *Dem Lesen auf der Spur* (Beispiel 1) geht es auch in diesem Beispiel darum, dass die SchülerInnen sich mit Lesen auseinandersetzen. Der Unterschied ist, dass sie hier als „Detektive“ losgeschickt werden, um zu beobachten und zu dokumentieren, wo sie Texte und schriftliche Hinweise sehen und aufdecken.

Wo begegnet uns im Alltag – unabhängig von Schul- und anderen Büchern, Zeitungen und Zeitschriften – überall Schrift? Für welche Zwecke wird Schrift verwendet? Wie verwende ich selbst Schrift in meinem Alltag? Die Fokussierung der Wahrnehmung auf schriftliche Informationen, Hinweise, Mitteilungen etc. soll den Kindern bewusst machen, wie wichtig Lesen und Schreiben für ihr Leben und für ihre Zukunft sind.

Die Frage, was wäre, wenn jemand nicht lesen und schreiben kann, bietet sich für eine Diskussion oder auch eine weitere Hausübung an. So sind Personen, die nicht lesen und schreiben können, in allen Situationen auf Hilfe angewiesen, wenn Schrift eine Rolle spielt: etwa bei der Auswahl aus einer Speise- oder Getränkekarte, bei der Zubereitungsanleitung eines Fertiggerichts, beim Ausfüllen eines Formulars usw. Hilflosigkeit sowie Abhängigkeit von anderen sind sozusagen vorprogrammiert. Die Kinder könnten versuchen sich vorzustellen, dass sie in einer kleinen Stadt in Japan, Korea oder China sind: Sie verstehen weder die Sprache der Menschen, noch können sie deren Schriftzeichen entziffern. Sie könnten dazu eine Erzählung schreiben und eine Zeichnung oder ein Bild machen.

Ein Diskussionspunkt könnte sein, ob sich die Ermittlungsergebnisse der weiblichen und männlichen Lesedetektive voneinander unterscheiden – dies wäre vermutlich vor allem dann der Fall, wenn sich die „Ermittlung“ auch auf ihr Kinderzimmer ausdehnt.



Deutsch-Hausübung als Impuls für „Sachtexte lesen“

Deutsch

AUSFÜHRUNG

Die SchülerInnen bekommen folgende Hausübung:

Von der Schule zur Haustür: Wie oft finden wir lesbare Texte auf unserem täglichen Schulweg?

Notiere (beginnend vom Schulportal) auf deinem Schulweg alle Texte, die du lesen kannst, auf einem Blatt Papier.

2

Alle Texte bedeutet: Wirklich ALLES, wo du Buchstaben findest – Schilder über Geschäften, Busstation, Schriften auf Jacken und Schultaschen, im Bus, auf der Verpackung von Süßigkeiten usw.

Wer die längste Liste zusammengestellt hat, bekommt ein Extra-Plus!



Variationen, Aufgaben zur Differenzierung:

- Gerade am Schulanfang kann diese Aufgabe auch dazu dienen, dass sich die SchülerInnen besser kennen lernen, wenn sie ihren Schulweg bzw. ihren Wohnort direkt oder indirekt mit den Aufschriften beschreiben.
- Diese Hausübung kann auch mit einer Wegbeschreibung (oder einer Skizze bzw. Landkarte) kombiniert werden.
- Man kann die SchülerInnen auch raten lassen, wo sich ein bestimmter Text befindet, z. B.: „Es ist verboten, mit dem Fahrer während der Fahrt zu sprechen!“

Strategie 2: Das Lesen in das Alltagsleben der Mädchen und Buben integrieren – der Gebrauchswert der Schrift

Die Handlungsrelevanz von Lesen und Schreiben bzw. von Texten für die SchülerInnen steht im Mittelpunkt dieser Strategie. Was bringt es den Kindern, wenn sie einen bestimmten Text lesen und darauf bezogene Aufgaben erledigen? Wo und wie können der Text und diese Aufgaben für sie und ihre Ziele und Interessen relevant sein? Wo knüpfen diese an dem an, was für sie bedeutungsvoll ist?

Diese Strategie zielt darauf ab, Schrift, Lesen und Schreiben mit Aktivitäten und Themen zu verknüpfen, die für 10- bis 12-Jährige in deren Alltag wichtig sind. „Wichtig“ bedeutet hier, dass die Kinder für sich erkennen, inwieweit sie aus neuem oder erweitertem Wissen oder Kompetenzen selbst profitieren, dass sie z. B. etwas verstehen oder tun können, was ihnen ohne dieses Wissen bzw. ohne diese Kompetenzen nicht möglich war. Dies bedeutet z. B. mehr Unabhängigkeit und Selbstständigkeit sowie eine Erweiterung der eigenen Handlungsmöglichkeiten.

Ein Ziel der Förderung der Lesemotivation ist, Kinder durch das wiederholte Erleben eines subjektiven Nutzwertes von Schrift bzw. von Lesen und Schreiben dazu zu bringen, Lesen und Schreiben als für sie wichtige und selbstverständliche Elemente ihres Alltags zu betrachten und in ihr Handlungsrepertoire einzubauen.

Um dieses Ziel zu erreichen, sind nicht nur die praktisch-pragmatischen Funktionen von Schrift relevant. In ihrer Studie über das Lesen von HauptschülerInnen schreiben Pieper und KollegInnen (2004: 202) in diesem Zusammenhang z. B. darüber, „Literatur als Zugang zu den eigenen Lebenswelten [zu] entdecken“ und dass auch „von Nicht-LeserInnen Texte dann mit eigener Beteiligung gelesen werden, wenn sie einen lebensweltlich stimmigen Zugang zur eigenen Lebenswelt und Interessensphäre öffneten“.

Um diese Strategie umsetzen zu können, ist zum einen sehr viel Wissen über und Einfühlungsvermögen in die Alltagsanforderungen der SchülerInnen, über ihre individuellen Lebenswelten sowie ihre Gewohnheiten und Interessen erforderlich. Dies bedeutet auch, von eigenen Bedeutungszuschreibungen Abstand zu nehmen und andere Zugänge zu unterschiedlichsten Fragen und Themen zuzulassen und sich mit diesen auseinanderzusetzen. Dazu, wie Sie mehr über den Lesealltag von Kindern erfahren können, finden Sie unter *Strategie 1* Vorschläge. Zum anderen ist ein Überblick über die mögliche Bandbreite von Texten notwendig, die die 10- bis 12-Jährigen interessieren – auch dazu liefern die unter *Strategie 1* vorgestellten Beispiele entsprechende Zugänge. Ideen, wie man Interessen und Alltagserfahrungen mit Texten und Lese- und Schreibaufgaben verbinden kann, sind gefragt, um Maßnahmen zu entwickeln, die für die zu Fördernden in ihren Zielen nachvollziehbar und für sie attraktiv sind. Der Neuigkeitswert, dass diese Texte und Aufgaben für den schulischen Alltag mitunter ungewöhnlich sind oder dort keinen Platz haben, spielt dabei eine wichtige Rolle, werden so doch die bekannten Regeln des schulischen Alltags zumindest vorübergehend „gebrochen“.

Im Bereich des literarischen Lesens sollten die Informationsangebote von Institutionen der Vermittlung von Kinder- und Jugendliteratur (KJL) sehr hilfreich sein:⁵ Aktuelle Texte der KJL arbeiten zum Teil mit Erzähl- und Darstellungsformen des Fernsehens, die häufig vor allem jene Kinder verstärkt ansprechen, die weniger vertraut sind mit erzählender Literatur, dafür umso mehr Erfahrung mit audiovisuellen Formen des Erzählens haben.

Auch bei den folgenden Beispielen gilt es, Berührungängste vor Lesestoffen, die für die Schule untypisch sind, möglichst hintanzuhalten und Neues auszuprobieren – vielleicht auch als Ergebnis von Diskussionen mit den Kindern über deren Ermittlungserfahrungen als „Lesedetektive“ (vgl. Beispiel 2). Mit Ausnahme des Beispiels zu Textaufgaben sind Lesen und Schreiben selbstverständliche Elemente der folgenden Aufgaben. „Embedded reading“ ist vor allem für SchülerInnen wichtig, die nicht gerne lesen, weil diese Form des Lesens und Schreibens nicht das Etikett „Leseförderung“ trägt. So wird unter anderem vermieden, dass schwächere LeserInnen Abwehrhaltungen aufbauen, um Misserfolgserlebnisse zu vermeiden. Die SchülerInnen entwickeln und lösen Textaufgaben zu eigenen Erlebnissen, sie kaufen Kinokarten und andere Produkte, sie betätigen sich als Designer für T-Shirts und geben eine größere Bestellung auf und schließlich fragen sie sich, was denn das alles heißen soll.



Um den SchülerInnen den Gebrauchswert der Schrift zu vermitteln und Lesen mit alltäglichen Aufgaben zu verknüpfen, werden in der Broschüre *Förderung der Lesemotivation* folgende Beispiele vorgestellt:

Aufgreifen von konkreten Alltagsanforderungen der jeweiligen Lebensphase der SchülerInnen

- Lesen und Schreiben sinnvoll machen: Was kann ich, was wird mir möglich, wenn ich weiß, wie man ein Inserat liest, wie man ein Inserat schreibt, etc.? (Lustige Beispiele erfinden lassen, z. B. ein Unterrichtsthema über eBay verkaufen)
- Lesen und Schreiben als zentrale Instrumente für das Alltagsleben

Literatur als Schlüssel zur eigenen Lebenswelt

- Texte, in denen Lebenssituation, Interessen der SchülerInnen ein Thema sind: SchülerInnen können etwas über sich und ihre Welt und die Welt von anderen erfahren, ihre eigenen Erfahrungen erweitern
- Selbst Texte schreiben lassen (Songtexte, Gedichte, Karten, Briefe etc.)

Die SchülerInnen zu Wort kommen lassen

- Oft stellen LehrerInnen an die SchülerInnen Fragen zu von ihnen gelesenen Texten, die keine Fragen sind und für die sie die „richtige“ Antwort ohnehin schon kennen. Was interessiert die SchülerInnen selbst an einem Text? Was würden sie gerne von den Hauptfiguren wissen? Welche Fragen sind für sie relevant? Durch das Stellen eigener Fragen verknüpfen die SchülerInnen auch die Textinhalte mit ihren eigenen Erfahrungen und ihren eigenen Lebenswelten.
- LehrerInnen erfahren durch diese Fragen, was für die Schüler und Schülerinnen gerade relevant ist und was sie beschäftigt.

Ein Publikum für die Ergebnisse des Arbeitens mit Texten schaffen

- Von den Kindern geschaffene Werke sollten nicht nach ihrer Benotung in eine Schublade wandern. Besonders für Buben ist es motivierend, wenn sie wissen, dass ihre Produkte gezeigt und von anderen Personen gesehen werden.

5) Etwa die Zeitschriften *1000 und 1 Buch* oder *Eselsohr* oder die im Anhang aufgelisteten Webseiten, z.B. Buchtipps von Schulbibliotheken.at unter <http://www.bibliothekenservice.at/sb-buchtipps.html>, die Internet-Rezensionszeitschrift von ALEKI unter <http://www.lesebar.uni-koeln.de/> oder Empfehlungslisten etc. von der Fachhochschule Nordwestschweiz unter http://www.fhnw.ch/ph/ife/fz/zl/praxis/de/fz/zl/praxis/materialien/buchbesprechungen/index_html.

3

Textaufgaben aus Wochenendberichten

Die SchülerInnen schreiben eigene Texte über ihre Wochenenderlebnisse und entwickeln dazu mathematische Fragen für Textaufgaben, die sich auf diese Texte beziehen. Durch diese Vorgangsweise bleiben sowohl der Text selbst als auch die Fragen, die sich auf diesen beziehen, sehr nahe am Alltag der Kinder, sodass sie sich möglichst konkrete Vorstellungen davon machen können, worum es jeweils geht. Das gemeinsame, vom Lehrer/von der Lehrerin geleitete Gespräch über die jeweiligen Erlebnisse sowie die damit verbundenen Rechenaufgaben sollten vor allem die schwächeren LeserInnen beim Lesen und der Rekonstruktion der Geschichte unterstützen, wenn sie dann die Aufgabenstellungen selbständig bearbeiten.

Einerseits werden Lesen, Schreiben und Rechnen mit der Welt der Kinder verknüpft, und ihre Erlebnisse werden in die Schule hereingeholt. Andererseits werden sowohl die Texte und deren Lektüre als auch die mathematischen Aufgaben in die Erfahrungswelt der Kinder integriert. Sinn und Anwendungsmöglichkeiten von mathematischen Operationen im Alltag sollen auf diese Weise für sie nachvollziehbar werden.

Lesen und Schreiben sind in das Ziel der Maßnahme eingebettet, mathematische Aufgaben zu lösen, die in Texten stecken. Das bringt den Vorteil mit sich, dass dieser Aktivität nicht von vornherein das Schild „Wir lesen (und schreiben) jetzt“ umgehängt ist, was vor allem bei schwächeren LeserInnen zu einer Abwehrhaltung führen könnte.

Textaufgaben sind an der Schnittstelle zwischen Mathematik und Deutsch angesiedelt. Kinder brauchen eine ausreichende Lesekompetenz, um diese Art von Aufgaben lösen zu können. Ein Operationsverständnis der vier Grundrechnungsarten ist die zweite Voraussetzung für ein erfolgreiches Lösen von Textaufgaben. Das heißt, die Kinder brauchen eine Vorstellung davon, was passiert, wenn sie addieren, subtrahieren, multiplizieren oder dividieren.

Textaufgaben gelten häufig als der „Gipfel des Grauens“, vor allem für rechen-schwache Kinder. Es ist davon auszugehen, dass sie auch für mittelmäßige bis gute RechnerInnen problematisch sind, wenn diese Schwierigkeiten haben, den Text zu verstehen.

Textaufgaben setzen voraus, dass die SchülerInnen fähig sind, logische Strukturen aus dem Text zu abstrahieren. Das umfasst Fähigkeiten wie Fragen an den Text zu stellen, Wichtiges von Unwichtigem unterscheiden zu können, (in Bezug auf die Aufgabenstellung) sinnlose Aussagen identifizieren zu können, einen Text entlang der eigenen Fragestellung zu durchsuchen usw. Diese einzelnen Fähigkeiten sind gleichzeitig Aspekte einer ausgeprägten Lesekompetenz.

3

Da sowohl die Erlebnisse von Mädchen als auch Buben als Basis für Textaufgaben herangezogen werden, sollten Beispiele für eine Bandbreite von Erfahrungswelten entstehen, die den Kindern (und dem Lehrer bzw. der Lehrerin) auch einen Eindruck darüber vermitteln, wie die Alltage der SchülerInnen gestaltet sind, was sie gerne tun und wofür sie sich interessieren. Diese Erzählungen bieten in der Folge auch Anknüpfungspunkte für verschiedene Unterrichtsthemen, die inhaltlich mit den Lebenswelten der SchülerInnen zu tun haben. Ein kurzer Hinweis auf die eine oder andere Geschichte während des Unterrichts drückt nicht nur die Anerkennung der außerschulischen Alltagswelten der Mädchen und Buben durch den Lehrer/die Lehrerin aus, sondern vernetzt diese für die Kinder zentralen Erfahrungswelten.



Regelmäßiger Input über längere Zeit; selbständiges Ausarbeiten durch einzelne SchülerInnen



Mathematik und etwas, das kein Fach, aber eine Institution ist: Montagmorgen-Kreis



AUSFÜHRUNG

Es gibt in vielen Klassen das Ritual, dass am Montag in einem Morgenkreis Wochenenderlebnisse erzählt werden. Es wird nun jedes Mal eine dieser Geschichten herausgenommen und auf ihre mathematischen Implikationen hin untersucht. Das bedeutet, folgende Fragen an die Erzählung zu stellen: Kann man in dieser Geschichte etwas berechnen? Müssen noch zusätzliche Informationen eingeholt werden, um etwas berechnen zu können? Wie könnte die Aufgabenstellung lauten?

Nachdem diese Fragen geklärt sind, schreibt der betreffende Schüler/die betreffende Schülerin die Geschichte auf ein Blatt Papier oder in einen Computer. Meiner Erfahrung nach bedeutet es immer eine besondere Ehre für SchülerInnen, wenn sie ihre Geschichten am Computer schreiben dürfen. Wichtig ist, dass der Text die Form einer Geschichte beibehält und so nahe wie möglich am Erzählten bleibt.

Die weitere, davon bewusst losgelöste Aufgabe besteht darin, eine oder mehrere Fragen zu formulieren, die den zu ermittelnden mathematischen Sachverhalt betreffen. Diese Aufgabe übernimmt ein anderer Schüler/eine andere Schülerin.

So entsteht nach und nach ein klasseneigener Satz an Texten mit einem starken Bezug zur Lebenswirklichkeit der SchülerInnen. Erst indem man diese den in einer anderen Datei gespeicherten bzw. auf einem anderen Blatt aufgeschriebenen mathematischen Fragen zuordnet, entstehen Textaufgaben für Mathematik.

3

Damit ist zweifach eine von der Mathematik losgelöste schriftsprachliche Tätigkeit gewährleistet:

1. das schriftliche Erstellen dieser Texte und
2. das anschließende Zuordnen der Fragen zum entsprechenden Text. Dieses erfordert noch einmal ein inhaltliches Auseinandersetzen mit den Texten.

Das Erstellen der Fragen bildet keine von der Mathematik unabhängige Tätigkeit. Das Formulieren des Fragetextes erfordert sehr viel Sprachkompetenz.

Ein Beispiel aus der Montagmorgen-Runde einer 1. Klasse Hauptschule in Salzburg:

Ein Schüler erzählt: „Am Samstag haben wir meiner Tante beim Übersiedeln geholfen. Da sind wir mit dem Auto nach Vöcklabruck gefahren. Wie wir da fertig waren, sind wir zurückgefahren, aber dann mussten wir noch einmal fahren. (...) Ja und dann sind wir am Abend wieder zu meiner Tante gefahren.“

Für die ZuhörerInnen war die Erzählung etwas schwierig nachzuvollziehen. Als Lehrer fragte ich nach: „Wie oft seid ihr nun nach Vöcklabruck gefahren?“ – Antwort: „Insgesamt waren es dann drei Mal.“

Als Lehrer habe ich nun folgende Inputs gegeben: „Vöcklabruck ist von Salzburg ungefähr 70 km entfernt. Wie viele Kilometer seid ihr also insgesamt an diesem Tag gefahren?“

Je nach Möglichkeiten kann man diese Punkte in der Klasse klären oder einem einzelnen Kind überantworten, das die zu einem Erzähltext zugehörigen Fragestellungen ausarbeitet und in der entsprechenden Fragendatei abspeichert.

Es begann ein intensives mathematisches Nachdenken. Als erforderliche Rechenoperationen standen bald Addition oder Multiplikation fest. Deutlich konnte gemacht werden, dass eine Multiplikation die fortgesetzte Addition von gleichen Zahlen ersetzen kann. Somit war die Multiplikation mit 3 und damit 210 km als Lösung gefunden.

Es gaben sich noch nicht alle damit zufrieden. „Was ist mit der Rückfahrt?“ Damit wurde deutlich, dass noch geklärt werden musste, ob man schlussendlich bei der Tante in Vöcklabruck über Nacht blieb. Da dies nicht so war, konnte festgestellt werden: „Jetzt müssen wir nur mehr mal zwei rechnen!“ Manche blickten vorerst ungläubig! Sie hatten noch keinen Begriff von jener mathematischen Gesetzmäßigkeit, dass bei der Multiplikation die Reihenfolge vertauscht werden darf. Sie meinten, man müsse zuerst Hin- und Rückweg berechnen, und dieses Ergebnis sei dann mal 3 zu nehmen. Wir konnten schnell sehen, dass es umgekehrt genau so möglich ist, zuerst die 70 km mal 3 und das Ergebnis erst mal 2 zu nehmen: $70 \times 2 \times 3 = 70 \times 3 \times 2$

Wir haben das Vertauschungsgesetz angewandt!

„Wir hätten aber auch gleich $\times 6$ rechnen können!“ meinte ein Schüler. Ohne es gewusst zu haben, hatte er schon ein weiteres mathematisches Gesetz angewandt, das Verbindungsgesetz. Es besagt, dass bei einer Abfolge von mehreren Multipli-

3

kationen auch die zweite und dritte Zahl zuerst multipliziert werden dürfen und dann das Ergebnis mit der ersten. Mathematisch ausgedrückt liest sich das so: $(70 \times 2) \times 3 = 70 \times (2 \times 3)$

Noch ein grundsätzlicher Hintergedanke: Zahlen kommen häufiger in unserem Alltag vor als wir meinen. Und damit benötigen wir Mathematik öfter, als manchen vielleicht lieb ist. Genauso selbstverständlich wie wir den Alltag mit Sprache begreifen, sollte daher begreifbar werden, dass wir mit Zahlen und ihren Gesetzmäßigkeiten, mit Mathematik also, einen gewichtigen Teil unserer Wirklichkeit strukturieren können. Und dass wir uns damit auch das Leben erleichtern können!

Beispieltext, wie er nach der Diskussion in den Computer eingegeben wurde:

Am Samstag war ich in Vöcklabruck. Ich habe meiner Tante bei der Übersiedlung geholfen. Es war toll. Ihr Haus war sehr groß. Sie hat eine große Terrasse.

Ich habe einen schweren Tisch getragen, er war sehr schwer.

Wir haben das ganze Haus ausgeräumt. Dort war sehr viel Schnee. Wir sind drei Mal hin und her gefahren. Dann haben wir das Bett abgeholt und dann haben wir das Bett im Schlafzimmer aufgebaut. Danach haben wir den Schrank abgeholt.

Die aus der Fragen-Datei zugeordnete Zusatzinformation und Aufgabenstellung:

Vöcklabruck ist von Salzburg 70 km entfernt. Wie viele Kilometer ist man an diesem Tag insgesamt gefahren?

Literatur:

Born, Armin/Oehler, Claudia: Kinder mit Rechenschwäche erfolgreich fördern. Stuttgart: W. Kohlhammer, 2005.

Devlin, Keith: Das Mathe-Gen oder wie sich das mathematische Denken entwickelt und warum Sie Zahlen ruhig vergessen können. Stuttgart: Klett-Cotta, 2001.

Gaidoschik, Michael: Der „Gipfel des Grauens“ – und wie er seinen Schrecken verliert. Einige Anregungen für die gezielte Förderung bei Textaufgaben. In: Österreichisches Rechenschwäche Magazin, Nr. 8/2003, S. 1–7. Online im Internet (16.08.08) unter: <http://www.rechenschwaeche.at/prax/textaufgaben.htm>

Schwetz, Herbert: Sind gute Leser gute Textrechner? Mathematik und Sprache: Ergebnisse einer großen steirischen Untersuchung. Online im Internet (16.08.08) unter: www.ksl.salzburg.at/Lesen-Denken-Rechnen-herbert_schwetz.ppt

Paul Donner

4

An der Kinokasse

Am Beispiel der Übersicht über die Kartenpreise eines Kinos ermitteln die SchülerInnen, welches Angebot unter bestimmten Bedingungen jeweils am günstigsten ist – eine alltägliche Aufgabe für jugendliche KinobesucherInnen, bei der sehr kurze Texte zu lesen und Vergleichsrechnungen zu machen sind.

Diese Übung kann auch mit anderen Beispielen gemacht werden, z. B. Eintritt für einen Zoo oder eine Ausstellung.



Teil einer Einheit, evtl. auch Hausübung, als Impuls für „Sachtexte lesen“



Deutsch, evtl. kombinierbar mit Englisch und/oder Mathematik



AUSFÜHRUNG

Die SchülerInnen bekommen auf einem Blatt Papier die Simulation der schriftlichen Informationen an einer Kinokasse. Sie sollen diese Informationen lesen und das für sie günstigste Angebot aussuchen.

Diese Informationen sollen Abos, Rabatte für bestimmte Tage, Altersgruppen, Kombi-Preise mit Konsumation am Buffet u. dgl. enthalten (siehe Kopiervorlage).



Variationen, Zusatzaufgaben für Differenzierung

- Das Ganze kann in Englisch gleichfalls durchgeführt werden.
- In Mathematik können die einzelnen Angebote detailliert und auch auf längere Sicht (Abos u. dgl.) verglichen werden.

4

KOPIERVORLAGE

Cityplexx - das Kino

Kinokarte 7,90 Euro

Sonderaktionen

jeden Donnerstag – Schülertag
für SchülerInnen bis 15 Jahre 6,50 Euro

StudentInnenmittwoch
mit Studentenausweis 7,10 Euro

Gruppenkarte
ab 5 Personen; pro Karte 7,20 Euro
5-er Block 36,50 Euro
10-er Block 73,00 Euro

Special Movies (inkl. Snack)

Mexican Movie
Kinokarte & 0,5l Getränk nach Wahl &
Tacos mit Salsa-Sauce 12,50

American Movie
Kinokarte & 0,5l Getränk n. Wahl &
Packung Chips 12,00

Classic Movie
Kinokarte & 0,5l Getränk n. Wahl &
Medium Popcorn (süß o. salzig) 13,00

	0,3 l	0,5 l	0,75 l
Cola, Fanta, Sprite	1,80	2,50	3,50
Mineralwasser	1,50	2,20	3,20

	small	medium	large
Popcorn	2,00	3,00	4,00

Tacos mit Salsasauce		3,50
Packung Chips		2,20
Packung Erdnüsse		2,10
Gummibärchen		2,00
Tafel Schokolade		2,00

5

Einkaufssimulation mit Prospekten und Werbezetteln

Die SchülerInnen berechnen auf Basis der Informationen aus alltäglichen Lese-
stoffen verschiedene Aufgaben. Es wird die rechnerische Seite eines Einkaufs si-
muliert. Lesen, Schreiben und Mathematik werden in einen sehr lebensnahen Kon-
text eingebettet.

Wichtig ist, dass sich die Rechenaufgaben nicht ausschließlich auf für Buben oder
Mädchen typische Alltagsbereiche beziehen. Die bewusste Auswahl von Beispie-
len, die Mädchen bzw. Buben eher weniger vertraut sind, kann dazu beitragen,
Wissen zu schaffen, Interesse zu wecken und Selbstvertrauen zu geben – und die
Expertise entweder der Mädchen bzw. Buben aus ihrem Alltagsleben wird in die
Schule geholt.



Eine Unterrichtseinheit

Deutsch, Mathematik

AUSFÜHRUNG

Planungsphase Vorarbeit	Sammle Prospekte und Kataloge! Du findest welche in der täglichen Post oder in Kaufhäusern. Frage deine Eltern! Versandhäuser haben meist auch eine Seite im Internet, die du verwenden kannst.	EA
Erarbeitungsphase	L gibt mit Hilfe des OH ein Beispiel: Bei einer Handelskette kostet diese Woche. 1 kg Bananen xx Euro, 20 dag Emmentaler xx Euro, 1 kg Kaffee xx Euro, ... Welche Rechnungen können wir daraus machen? Einfache Summen: Wir zählen zusammen, was unser Einkauf kostet. Schlussrechnungen: Wenn 20 dag Käse xx kosten, wie viel kostet dann ein Kilogramm? Versandhaus: Zinsberechnungen beim Ratenkauf: Wenn ich die Möbel in Raten kaufe, wie viel kosten sie dann? Preisvergleiche: Wie viel kostet dieses Produkt bei verschiedenen Anbietern?	SchülerInnen arbeiten in Gruppen oder EA mit verschiedenen Unterlagen und präsentieren ihre Ergebnisse im Plenum
Transfer	Versuche mit Hilfe deiner Unterlagen nun selbstständig Textaufgaben zu erarbeiten! Tauscht dann eure Aufgaben und löst sie!	EA – PA

6

T-Shirts: Bestellung, Designvorschlag und Wettbewerb

Die SchülerInnen spielen den Vorgang einer größeren Bestellung von T-Shirts durch. Eine Variante ist, dass sie selbst einen Text für einen T-Shirt-Aufdruck entwickeln und auf Basis von entsprechenden Vorgaben berechnen, wie viel der Druck einer bestimmten Anzahl kosten würde. Sie müssen dabei auch Entscheidungen über die Qualität der T-Shirts und des Drucks, über Lieferbedingungen und Rabatte treffen und füllen eine Bestellung aus.

In diesem sehr alltagsnahen Beispiel werden Lesen, Schreiben und Rechnen verbunden. Die SchülerInnen lernen etwas über Materialqualitäten und -zusammensetzungen und können über Vor- und Nachteile, auch was das Waschen und Bügeln betrifft, aus ihren eigenen Erfahrungen berichten. Diese bieten möglicherweise einen Anlass für eine Diskussion darüber, wer bei den SchülerInnen zu Hause für Waschen und Bügeln zuständig ist, inwiefern es sich bei diesen Tätigkeiten um „weibliche Pflichten“ handelt, was anders sein müsste, dass sich Männer vermehrt in die Hausarbeit einbringen würden, etc.

Die SchülerInnen können in Mädchen- und Bubengruppen arbeiten und ihre T-Shirt-Entwürfe und Bestellungen vergleichen und Entscheidungen begründen. Bei dieser Variante ist es sinnvoll, eine bestimmte Zielgruppe vorzugeben, für die T-Shirts bzw. T-Shirt-Sprüche gefunden werden (z. B. die örtliche Freiwillige Feuerwehr, die SchülerInnen der eigenen Schule, den Imkerverein, die Musikkapelle).

Dies könnte möglicherweise auch im Rahmen eines Wettbewerbs einer ganzen Schule umgesetzt werden. Die SchülerInnen der Klasse, deren Entwurf von den AuftraggeberInnen ausgewählt wird, erhalten z. B. selbst jeweils ein T-Shirt (und der Projektabschluss bietet den regionalen Medien Anlass für einen Bericht und ein Foto ...).



Eine Einheit, z. B. im Rahmen eines Projekts über Werbung

Deutsch, kombinierbar mit Englisch und/oder Mathematik

6



AUSFÜHRUNG

Die SchülerInnen bekommen eine simulierte Seite aus einem Werbeprospekt zu T-Shirts mit lustigen Beschriftungen vorgelegt. Sie sollen die verschiedenen Produktbeschreibungen (Details, Qualität, Lieferbedingungen, Preis, Rabatte usw.) genau lesen (was bedeutet „BW“ bei der Produktbeschreibung? ...) und vergleichen.

Anschließend soll eine Bestellung mit einem gleichfalls simulierten Bestellformular vorgenommen werden.



Variationen, Zusatzaufgaben für Differenzierung

- T-Shirt-Kaufangebote können auch im Internet verfolgt werden.
- Im Mathematik-Unterricht kann eine größere, fiktive Bestellung für die ganze Klasse mit mehreren Posten durchgerechnet werden. Dabei kann evtl. der Klasse ein fiktiver Betrag zur Verfügung gestellt werden, wobei dann mit der Rabatt-Bestimmung einiges herauszuholen ist.
- Das Thema „Werbung“ bzw. „T-Shirt-Kauf“ kann auch im Englisch-Unterricht parallel dazu behandelt werden.
- Weiters können selbst lustige T-Shirt-Sprüche entworfen werden.
- Es können auch die Burschen und Mädchen getrennt jeweils ihr Lieblings-T-Shirt wählen.
- In der Klasse oder Kleingruppe kann die jeweilige Bestellung bzw. die Motivation dazu auch erklärt/verteidigt werden.
- Die SchülerInnen schreiben an ihren Onkel/ihre Tante einen Brief oder eine E-Mail, welches T-Shirt sie gerne hätten und warum es genau dieses sein sollte.
- Eine weitere Variante, in der die SchülerInnen eine formellere Form der schriftlichen Kommunikation ausprobieren, könnte sein:
Die SchülerInnen entwickeln einen Aufdruck für ihre eigene Klasse und schreiben dem Schulleiter/der Schulleiterin einen Brief, in dem sie erläutern und argumentieren, warum sie diesen Aufdruck haben und warum sie die teuerste T-Shirt-Qualität verwenden möchten.

6

KOPIERVORLAGE

Shirty-Versand

T-Shirt-Beschriftungen:

- Wer lässt mich abschreiben?
- Lesen war wunderschön, dann kam der Deutschunterricht!
- Ich bin der Größte!
- Ich bin die Größte!
- Ich weiß alles, außer es fragt mich wer etwas Bestimmtes!
- Schule ist schön, wenn Pause ist!
- Ich hab dich lieb, wenn du weit weg bist!
- Wir sind die Wilden!
- Ich bin ganz fürchterlich nett!
- Mein Berufswunsch: Pensionist!



T-Shirt
Wer lässt mich abschreiben?
 95 % BW, 5 % Elasthan
 weiß, S, M, L, XL
 Nr. 33-456-20, € 10,90



T-Shirt
Lesen war wunderschön, dann kam der Deutschunterricht!
 100 % BW; schwarz, S, M, L, XL
 Nr. 30-456-20, € 12,90



T-Shirt
Ich bin der Größte!
 100 % Bio-BW
 oliv, XS, S, M, L, XL
 Nr. 31-456-20, € 14,90



T-Shirt
Ich bin die Größte!
 100 % Bio-BW
 hellblau, XS, S, M, L, XL
 Nr. 37-456-20, € 14,90



T-Shirt
Ich weiß alles, außer es fragt mich wer etwas Bestimmtes!
 100 % BW; oliv, S, M, L, XL
 Nr. 31-456-60, € 12,90



T-Shirt
Schule ist schön, wenn Pause ist!
 100 % BW; schwarz, S, M, L, XL
 Nr. 30-456-10, € 12,90



T-Shirt
Ich hab dich lieb, wenn du weit weg bist!
 100 % BW; weiß, S, M, L, XL
 Nr. 33-456-10, € 12,90



T-Shirt
Wir sind die Wilden!
 70 % BW, 30 % Polyester
 schwarz, S, M, L, XL
 Nr. 30-456-30, € 13,90



T-Shirt
Ich bin ganz fürchterlich nett!
 100 % BW
 schwarz, S, M, L, XL
 Nr. 30-456-40, € 12,90



T-Shirt
Mein Berufswunsch: Pensionist!
 100 % BW; blau, S, M, L, XL
 Nr. 39-456-20, € 12,90

Shirty-Versand:

www.shirtyversand.at

Bestell-Hotline: 062221 1234567

AB 10 T-SHIRTS 20 % RABATT

7

W. s. d. d. h.? (Was soll denn das heißen?)

Abkürzungen aus dem Alltagsleben der Kinder einerseits sowie alltägliche Abkürzungen stehen im Mittelpunkt dieses Beispiels, das vielfältige Lese- und Schreib- anlässe vorstellt.

Den meisten Kindern und Jugendlichen sind Abkürzungen in ihrem Alltagsleben sehr geläufig, vor allem, wenn es um SMS-Kürzel, Abkürzungen in der Chatsprache oder um Fernsehsendungen (z. B. GZSZ) geht. Bei gängigen Textkürzeln sind sie sich allerdings oft unsicher. Dieses Beispiel ist sozusagen eine Nachhilfestunde – für Kinder Textkürzel, für LehrerInnen Abkürzungen aus der Jugendsprache ;-)

Mit diesem Beispiel wird zum einen ein Teil der außerschulischen Sprache bzw. von neuen Schriftsystemen in der Schule aufgegriffen. Zum anderen lernen die SchülerInnen ein wichtiges Element von vor allem informationsorientierten Texten in unserer Gesellschaft kennen und verstehen. Durch die Links zu spezifischen Abkürzungsseiten im WWW können sie in weiterer Zukunft selbständig Abkürzungen entschlüsseln. Die verschiedenen Anregungen ermöglichen eine sehr spielerische Umsetzung der Maßnahme, bei der auch für das Erwachsenenleben typische Elemente von Texten mit Textelementen verknüpft werden, die den SchülerInnen aus ihrem eigenen Alltag bekannt sind. Möglicherweise verwenden Mädchen und Buben unterschiedliche Abkürzungen, vielleicht auch unterschiedliche Emoticons und Akronyme.



Teil einer Einheit

Deutsch und auch andere Gegenstände

AUSFÜHRUNG

Möglichkeiten zum Einstieg

- an Vorwissen anknüpfen: Abkürzungen mit ihrer Bedeutung nennen; gemeinsames Zusammentragen von Abkürzungen unbekannter Bedeutung
- Schulbücher/Zeitungen/Jugendzeitschriften nach Abkürzungen durchforsten, ausschreiben
- Abkürzungsdiktat (s. Kasten)

7

Abkürzungsdiktat

Ein Text wird von der Lehrperson in langsamer Lesegeschwindigkeit vorgetragen. Die SchülerInnen schreiben nur die Anfangsbuchstaben der diktierten Wörter auf. Dabei soll aber Groß- und Kleinschreibung berücksichtigt werden. Nach wenigen Sätzen wird unterbrochen. Kann der Text mit den aufgeschriebenen Anfangsbuchstaben wiedergegeben werden?

- SMS- oder Chat-Text (auf OH-Folie) übersetzen lassen
- Sammlung: Wo begegnen uns Abkürzungen? (Stundenplan, Adressen, Verkehrsschilder, Formulare, Kochbuch, Fahrplan, Fernsehprogramm ...)

Möglichkeiten der Erarbeitung

- „ABC-Liste“ (s. u.) bearbeiten, Wörterbücher zu Hilfe nehmen
- Recherche nach gängigen Abkürzungen im Internet, z. B. in:
www.abkuerzungen.de
www.abkuerzung.ch
www.esuccess.org
<http://www.abkuerzungen.org/uebersicht.html>
<http://aeiou.iicm.tugraz.at/aeiou.encyclo/abbrev.htm>
- Bedeutung klären der Begriffe *Akronym* und *Emoticon* – wo kommen diese vor und wozu werden sie verwendet? Beispiele suchen und „übersetzen“
- Arbeitsblatt „Chat-Kürzel gesucht“ (s. u.)
- „Smileys und Gefühle“ (s. u.)

Mögliche Übung und Anwendung

- ABC-Liste der Abkürzungen, die gelernt wurden, erstellen (evtl. Erklärung vorgeben), MitschülerInnen bearbeiten sie
- Paararbeit: In einen Satz mindestens drei Abkürzungen verpacken, PartnerIn soll ihn vorlesen
- Abkürzungs-Text verfassen: Welches Kind schafft in der vorgegebenen Zeit einen zusammenhängenden Text mit den meisten Kürzeln?
- Übersicht der wichtigsten Emoticons zusammenstellen
- Stationenbetrieb: Abkürzungen in verschiedenen Bereichen; jede Station bietet Fachliteratur, fachspezifische Kürzel sollen herausgesucht werden – Versuch der Erklärung aus dem Zusammenhang

Mögliche Bereiche:

- Geografie und Wirtschaftskunde (österreichische Bundesländer, europäische Nationen, KFZ-Kennzeichen, Bezirke ...)
- Religion (Arbeit mit der Bibel, Glaubensbekenntnisse ...)
- Deutschunterricht (Wortarten, Zeiten, Satzglieder ...)
- Lesen (Systematik in der Schulbibliothek, Impressum von Büchern und Zeitungen, häufig verwendete Abkürzungen in Sachbüchern, in Zeitungen, Fachzeitschriften, Branchentexten, Fahrpläne lesen ...)
- Wissenschaft (häufig gebrauchte Begriffe aus Medizin, Wirtschaft ...)
- Mathematik (Längen- und Flächenmaße, Gewichte, Zeiteinheiten, Währungen ...)
- Physik und Chemie (Elektrizität, Maße, Elemente ...)
- Schulen (Bezeichnung Schultypen – z. B. weiterführende Schulen)
- Geschichte/Politische Bildung (Epochen, Namen und Beinamen bedeutender Personen, alte Maße und Währungen, politische Parteien ...)

7

KOPIERVORLAGE

ABC-Liste

	Abkürzung	... und das heißt ...
A	allg.	
B	bzw.	
C	ca.	
D	d.h.	
E	evtl.	
F	f.	
G	geb.	
H	hl.	
I	insg.	
J	Jh.	
K	kath.	
L	lat.	
M	mind.	
N	n.Chr.	
O	o.ä.	
P	Prof.	
QU	qm	
R	re.	
S	s. o.	
T	Temp.	
U	u.a.	
V	v.a.	
W	W	
Z	z. B.	

7

KOPIERVORLAGE

Chat-Kürzel gesucht!

Viele Abkürzungen im Chat oder beim SMS kommen aus der englischen Sprache. Die Bedeutung und die wörtliche Übersetzung sind vorgegeben. Setze die entsprechende Kurzform ein! Am Ende ergänze eigene Beispiele!

Bedeutung	englisch	Kürzel
bis später	see you later	
bin gleich wieder da	be right back	
breites Grinsen	big grin	
kein Problem	no problem	
übrigens ...	by the way	
weiß nicht	don't know	
wir sehen uns	see you	
komme später	come later	
bitte	please	
ich verstehe	I see	
nur zum Spaß	just for fun	
laut herauslachen	laughing out loud	
ich vermisse dich	miss you	
denk positiv	think positive	
nur für dich	only for you	

7

KOPIERVORLAGE

Smileys = Emoticons

Smileys drücken Gefühle (emotions) mit bestimmten Zeichen (icons) aus. Vervollständige diese Liste, indem du die fehlenden Teile ersetzt!

Diese Satzzeichen brauche ich...	Bedeutung	Smiley
Doppelpunkt, Bindestrich, Klammer zu		: -)
	zwinkern	; -)
Doppelpunkt, Bindestrich, D		: -D
Doppelpunkt, Bindestrich, Klammer auf	trauriges Gesicht, Enttäuschung	
	erstauntes Gesicht Überraschung	: -O
Klammer auf, Bindestrich, Doppelpunkt	gute Laune (Linkshänder)	
	streckt die Zunge heraus	: -P
	wütendes Gesicht Ärger	> :-o
Acht, Bindestrich, Klammer zu	Brillenträger	
Doppelpunkt, Bindestrich, Schrägstrich		: -/
Prozent, Bindestrich, Klammer zu		
		: -X

Strategie 3: Die soziokulturellen Kontexte der Mädchen und Buben berücksichtigen

„Lesen? Das interessiert mich nicht. Ich tu' lieber was.“ – Welche Vorstellungen verknüpfen verschiedene soziale Gruppen mit „Lesen“ und mit bestimmten Lesestoffen? Was wird Mädchen und Buben von ihren Müttern und Vätern und anderen Bezugspersonen vermittelt, wie diese darüber denken, wenn sie (z. B. bestimmte Lesestoffe) lesen? Gibt es bei den SchülerInnen zu Hause überhaupt Platz, um ungestört lesen zu können?

Die unterschiedlichen sozialen Zuschreibungen an Lesen und Lesestoffe sind der Ansatzpunkt für diese Strategie. Was bedeutet für die Mädchen und Buben in einer Klasse „Lesen“? Wie sehen sie sich selbst in Bezug auf „Lesen“? Welche Lesestoffe, welche Formen des Lesens „passen“ zu ihnen, welche sind für sie eher fremd bzw. möglicherweise nicht legitim? Je nachdem, wie verschiedene Formen des Lesens und Lesemedien in spezifische Lebenswelten integriert werden, werden diese teilweise sehr unterschiedlich bewertet. „Lesen“ kann, muss aber nicht Teil des Selbstverständnisses von sozialen Gruppen sein. Die Bildungsorientierung spielt dabei eine wichtige Rolle – und auch, welches „Lesen“ jeweils gemeint ist: Lesen, um sich z. B. zu informieren oder um etwas zu lernen, oder Lesen, um sich zu unterhalten.

Je höher die Bildung, umso höher ist im Allgemeinen auch der soziale Wert des Lesens, d.h. Lesen (auch von literarischen Texten) wird eher als eine wertvolle „Tätigkeit“ anerkannt. In bildungsfernen Kontexten wird „Lesen“ nach wie vor häufig als „Nichts-Tun“ und Zeitverschwendung gesehen: Als nach innen gerichtete, von außen nicht wahrnehmbare Tätigkeit steht es im Kontrast zu Aktivitäten, bei denen Dinge (sichtbar) verändert werden. Lesen müsste hier den Schülern und Schülerinnen (und ihren Eltern) explizit als aktives Tun vermittelt werden, dessen Effekte sich indirekt äußern.

In spezifischen sozialen Milieus existieren auch noch immer Zuschreibungen an Lesen (vor allem von Literatur) als etwas, das für Intellektualität und Weltfremdheit steht, was mit traditionellen männlichen Bildern von „Hemdsärmeligkeit“ nur schwer vereinbar ist: „Lesen“ ist – um es überspitzt auszudrücken – Sache von „Bücherwürmern“, die diskutieren, aber „nichts tun“. Im schulischen Kontext kann „Bücherwurm“ durch „Streber“ ersetzt werden – eine Zuschreibung, die für viele SchülerInnen wenig attraktiv ist.

Dazu kommt beim literarischen Lesen, dass dieses vor allem in mittleren und niedrigeren Bildungsschichten mit „Weiblichkeit“ verknüpft wird, wodurch dieses Lesen für viele Buben und Burschen nicht zu ihrer Geschlechterrolle passt. Noch dazu dürfte gerade in der Phase des Buchleseknicks, der zwischen 10 und 12 Jahren stattfindet, Buchlesen von Kindern, deren Lesemotivation weniger stabil ist, mit „Kind-Sein“ verknüpft werden, lesen doch sehr viele Kinder in der Volksschule sehr gerne Bücher. Ältere Kinder grenzen sich dann gezielt von dieser „kindlichen“ Aktivität ab, um nicht als „kindlich“ wahrgenommen zu werden.

Mit Lebenswelten und Lebensstilen verbundene Konnotationen des Lesens sind relevant, weil sich hier die Frage stellt, ob Lesen zum jeweiligen Selbstbild der SchülerInnen als „Leser“ bzw. „Leserin“, als Bub bzw. Mädchen, als Sohn eines Landwirts

oder Tochter einer Hilfsarbeiterin usw. passt: Schätzen z. B. die Eltern der Schüler und Schülerinnen als Mitglieder spezifischer Lebenswelten das Lesen von bestimmten Lesestoffen als für sich selbst legitim ein? Was impliziert „Lesen“ bzw. die Beschäftigung mit bestimmten Lesestoffen für den sozialen Status innerhalb zentraler Bezugsgruppen der Kinder? Welche Bedeutung haben Lesen und verschiedene Texte für die kulturellen Kontexte von Kindern mit Migrationshintergrund? ...

Für die Förderung der Lesemotivation ist es wichtig, diese sozialen Bedeutungszuweisungen der Kinder an Lesen und Lesestoffe zu kennen und in der Wahl von Texten und Aufgaben soweit wie möglich zu berücksichtigen. Zudem sollte den Mädchen und Buben bewusst gemacht werden, dass sie hier von sozialen Zuschreibungen geleitet werden, die sich zum Teil von Kind zu Kind unterscheiden und die veränderbar sind. Wofür „Lesen“ für die SchülerInnen steht, kann aus ihren Leseprotokollen abgeleitet werden, besonders aber daraus, wie sie über Lesen sprechen und sich in „Lesesituationen“ verhalten.

Soziale Zuschreibungen an Sätze und Begriffe sowie an Buchcovers einerseits und Vorstellungen der Schüler und Schülerinnen darüber, was Mädchen und Buben gerne lesen, werden in den zwei folgenden Vorschlägen thematisiert. Besonders im Modellprojekt *Dichtes Lesen* (Beispiel 46) spielen soziokulturelle Kontexte des Lesens (und Schreibens) eine zentrale Rolle – und können durch die Wahl der Themenvorgabe auch gezielt in den Mittelpunkt gerückt werden.

Zur Sensibilisierung für Bedeutungszuweisungen an Lesen, Lesestoffe, an Themen und Genres sowie an verschiedene soziale Gruppen werden in der Broschüre *Förderung der Lesemotivation* folgende Beispiele vorgestellt:

Bedeutungszuschreibungen an Lesestoffe erkunden und reflektieren – „Lesen“: Was ist das?

- Sensibilisieren der SchülerInnen dafür, warum Schriftlichkeit wichtig ist, wo sie selbst Schriftlichkeit in ihrem Alltag einsetzen, wo und wie das bei ihren Eltern der Fall ist, etc.
- Subjektive Bedeutungszuweisungen der SchülerInnen stehen im Mittelpunkt.
- Assoziationen/Bewertungen von Lesestoffen: Was bedeuten diese für den Zugang der SchülerInnen zum Lesen, zu einzelnen Lesestoffen?

Lesen in unterschiedlichen Kulturen

- Welchen Stellenwert hat das Lesen in Familien mit unterschiedlichem ethnischen Hintergrund? Welche Lesemedien sind wichtig – für Erwachsene, für Kinder, für Männer, für Frauen? Warum gibt es hier Unterschiede?
- Kennenlernen von Bildern über das Lesen in den Kulturen von MitschülerInnen, von Lesestoffen aus anderen Kulturen.

Kontexte des Lesens: „Ich lese, weil ich lesen muss.“ – „Ich lese, weil ich lesen will.“

- Warum liest man? Kann Lesen Spaß machen? Welches Lesen macht wem Spaß, welches nicht?
- Ist Lesen eher etwas, was man muss, oder etwas, was man mag und möchte? Was heißt das für verschiedene Lesemedien?
- Wie sehen die Eltern, Großeltern Lesen?
- Welche Bilder von Lesen werden in den Medien konstruiert, die die Schüler und Schülerinnen nutzen?



8

Schönste erste Sätze

Die SchülerInnen erarbeiten gemeinsam mit dem Lehrer/der Lehrerin, was einen Satz „schön“ bzw. zu etwas Besonderem machen kann. Dabei geht es darum, welche Assoziationen, Erinnerungen, Vorstellungen und/oder Stimmungen usw. durch Begriffe, Formulierungen, spezifische Stilmittel, etc. angesprochen werden, was Mädchen und Buben zum Weiterlesen anregen würde und warum, etc.

Die Faszination, die Sprache ausüben kann, wird thematisiert – und man kann dabei auch ansprechen, was z. B. einen Film so interessant macht, dass man ihn sich ansehen möchte, bzw. warum man bei bestimmten Geschichten schon nach dem ersten Satz weiß, dass man diese nicht lesen will. Die Mädchen und Buben können selbst versuchen, „schöne“ erste Sätze zu schreiben und den Weitergang dieser Geschichte skizzieren. Auch mit lyrischen Formen kann hier gearbeitet werden (vgl. das Modellprojekt *Dichtes Lesen*). Und warum nicht im Musikunterricht einen Satz vertonen? (Vgl. Beispiel 22: *Der Rhythmus unterschiedlicher Textsorten*)

Der Vergleich, welche „schönste erste Sätze“ Mädchen und Buben auswählen oder welche sie selbst verfassen, liefert einen Anlass dafür, unterschiedliche (mediale und reale) Erlebniswelten von Mädchen und Buben zu behandeln – und vor allem auch ihre unterschiedlichen Assoziationen zu Begriffen. Dies ermöglicht zu thematisieren, warum es mitunter in sehr alltäglichen Kommunikationssituationen immer wieder zu Missverständnissen zwischen Mädchen und Buben, Frauen und Männern kommen kann. Beispiele finden sich dazu im Buchklub Gorilla Band 27, *Girls & Boys, Boys & Girls*, auf S. 66/67 (was meinen Mädchen bzw. Buben, wenn sie sich über Buben bzw. Mädchen äußern). Auch die Anfänge der in diesem Band zusammengestellten Texte können in dieses Beispiel eingebaut werden.

Wird hinterfragt, woher die verschiedenen Assoziationen innerhalb der Mädchen- und innerhalb der Bubengruppe kommen könnten und werden die Kinder angeregt, darüber nachzudenken und z. B. auch Bilder zu malen oder kleine Geschichten zu schreiben, werden die Kontexte und Lebenswelten, in denen die SchülerInnen aufwachsen, zum Thema. Dies kann in Klassen, deren SchülerInnen aus unterschiedlichen Kulturen kommen, besonders ertragreich sein und möglicherweise auch einen Beitrag dazu leisten, für (sozio-)kulturelle Verschiedenheiten sensibilisiert zu werden und „das Andere“ und „die Anderen“ besser zu verstehen.

Evtl. zwei Deutsch-Einheiten; ausbaubar auch mit klassenübergreifendem Wettbewerb, nur in der Schulbibliothek durchführbar

Deutsch





AUSFÜHRUNG

In der Schulbibliothek: Aufgabenstellung ist „schönste erste Sätze“ (von Büchern) zu finden.

Dazu wird zunächst von der Lehrkraft erklärt oder mit der Klasse erarbeitet, was „schönste erste Sätze“ sein können: spannend, ein besonderes Gefühl vermittelnd, rätselhaft usw. – auf jeden Fall: zum Weiterlesen anregend!

Dann sucht jede/r SchülerIn seinen bzw. ihren schönsten ersten Satz: Es wird in vielen Bücher geschmökert, auch mit MitschülerInnen verglichen.

Schließlich wird der von jeder/jedem SchülerIn für sich ausgewählte Satz auf einen Zettel geschrieben und bei der Lehrkraft abgegeben (Schönster erster Satz, Name des Schülers/der Schülerin, AutorIn, Titel des Buches). Diese Zettel werden auf Plakate aufgeklebt und von der ganzen Klasse gelesen. Die SchülerInnen stimmen dann ab (evtl. mit Farbpunkten), welchen Satz sie für den schönsten ersten Satz halten.



Variationen, Zusatzaufgaben für Differenzierung:

- Es wird getrennt nach Mädchen und Burschen abgestimmt. Anschließend wird besprochen, warum hier (möglicherweise) unterschiedliche Ergebnisse herausgekommen sind.
- Diese Aktion wird in der gesamten Unterstufe oder von der gesamten Schule mitgemacht.
- Bei der nächsten schriftlichen Arbeit wird besonderer Wert auf einen schönen ersten Satz gelegt.

Anmerkung: Im November 2007 wurde von einer Jury „Isebill salzte nach.“ (Günter Grass: *Der Butt*) unter 17.000 Möglichkeiten als der schönste erste Satz der deutschsprachigen Literatur ausgewählt.

Die Zentrale Schulbibliothek des Werkschulheims Felbertal (Ebenau bei Salzburg) hat im Rahmen der „Österreich-liest-Woche“ 2007 gleichfalls einen derartigen Wettbewerb ausgeschrieben. Unter 100 Einsendungen von der 1. (5. Schulstufe) bis zur 9. Klasse (13. Schulstufe) setzte sich in der Jury (DeutschlehrerInnen und KlassensprecherInnen) „Wir liegen 7 Kilometer hinter der Front.“ von Erich Maria Remarque (*Im Westen nichts Neues*) als Siegersatz durch. Man merkt, dass das Werkschulheim nur 10 % Mädchenanteil hat!

9

Zu wem passt welches Buch?

Die SchülerInnen überlegen auf Basis eines Buchtitels und dem Namen des Autors/der Autorin, an welche Gruppe von LeserInnen sich dieses Buch richtet.

Einerseits werden sie für soziale Zuschreibungen an Texte, Begriffe, Bücher, Lesen sensibilisiert. Andererseits geht es auch darum, welche Vorstellungen sie mit Mädchen, Buben, Kindern, Jugendlichen, Männern, Frauen usw. im Zusammenhang mit Buchtiteln verbinden.

Durch das Umformulieren von Buchtiteln erleben die Mädchen und Buben „das Gemachte“ an Texten – und wie die Verwendung von unterschiedlichen Begriffen Aussagen verändern kann.

Dieses Beispiel kann z. B. auf die Übung *Was in einem Buchcover alles drinnen steckt* (Beispiel 10) vorbereiten oder damit kombiniert werden.



Eine Unterrichtseinheit

Deutsch

AUSFÜHRUNG

Bücher aus der Bibliothek werden in Packpapier verpackt (am besten braun oder blau, weil weiß ist durchscheinend).

Man kann die Bücher auch in große Kuverts geben, die man wieder verwenden kann, wenn man sie nicht zuklebt.

Auf das Buch werden

- der Name des Autors/der Autorin (Vorname mit Initial abgekürzt, damit offen bleibt, ob ein Mann oder eine Frau das Buch geschrieben hat) und
 - der Titel des Buches
- geschrieben oder ausgedruckt und aufgeklebt.

Die SchülerInnen arbeiten z. B. in Gruppen. Jede Gruppe erhält zwei bis drei Bücher.

Die SchülerInnen überlegen, an wen sich das Buch richtet: an alle oder besonders bzw. ausschließlich an Mädchen, an Buben, an jüngere oder ältere SchülerInnen, an Sportfans, an Verliebte, an TierfreundInnen usw.

Sie ordnen jedes Buch einer „Zielgruppe“ zu und begründen ihre Entscheidungen. Sie gestalten ein Plakat, auf das sie die Buchtitel und AutorInnennamen schreiben und darunter/daneben ihre Zuordnung(en) sowie die entsprechenden Begründungen.

9

Sie präsentieren ihre Ergebnisse in der Klasse.

Jedes Buch wird nach seiner Präsentation ausgepackt. Zuerst äußert sich die Gruppe, die das Buch zugeordnet hat, inwieweit das tatsächliche Buch ihrer Einschätzung entspricht oder ob es hier Widersprüchlichkeiten gibt – und es ist immer zu begründen, warum die Zuordnung stimmt oder neu zu überlegen ist (z. B. ein Buch über Autos kann nicht für Buben sein, wenn es eine Frau geschrieben hat; das Bild auf dem Cover ist eindeutig für ..., weil ... etc.).

Abschließend werden Merkmale gesammelt, die Bücher bzw. Buchtitel und AutorInnenamen eher für Buben oder Mädchen interessant machen (Begriffe, Formulierungen, Inhalte, der Seitenumfang eines Buches usw.). Es wird darüber diskutiert, ob es Überschneidungen zwischen den Mädchen- und Bubeninteressen gibt, wann „Buben- oder Mädchenbücher“ für das je andere Geschlecht interessant sein könnten, ob es auch Filme/Serien für Mädchen/Buben gibt, ob diese „Zuordnungen“ problematisch sein könnten, etc.

9

KOPIERVORLAGE

C. Mauz
<i>Emma – Ein Girl wie Dynamit!</i>
E. M. T. Mayer
<i>Rückenwind für Vayu</i>
R. Welsh
<i>Tanja und die Gespenster</i>
R. Gigler
<i>Conny Knall löst jeden Fall</i>
C. Funke
<i>Igraine Ohnefurcht</i>
E. Colfer
<i>Benny und Omar</i>
J. Press
<i>Der Fluch des schwarzen Schützen</i>
J. Treiber
<i>Der Lachsrittmacher</i>
C. Harder / J. Schumacher
<i>Professor Berkley... und das Geheimnis der Baker Street</i>
E. Schreiber-Wicke
<i>Der andere JD</i>
J. Dale
<i>Luckys Geheimnis</i>
J. Treiber
<i>Herz- und Beinbruch</i>
D. Ellis
<i>Die Sonne im Gesicht</i>
L. Mayer-Skumanz
<i>Hände weg vom Abendschatten!</i>
M. Pelz
<i>Zauber</i>
W. Thorwartl
<i>Engelraub</i>
E. Stein-Fischer
<i>Fast eine Liebesgeschichte</i>

10

Was in einem Buchcover alles drinnen steckt ...

Die SchülerInnen werden angeleitet, Buchcovers nach verschiedenen Kriterien anzusehen und einzustufen, welche Zielgruppen durch den Titel und die Gestaltung des Covers jeweils angesprochen werden.

Wie bei anderen Produkten geht es auch bei der Gestaltung von Büchern darum, die jeweilige Zielgruppe, die der Verlag erreichen möchte, anzusprechen. Das Cover ist sozusagen der Versuch, zwischen den Inhalten des Buches und den Vorstellungen über die LeserInnen, denen dieses Buch gefallen würde, zu vermitteln. Ob ein Buch sich eher an Mädchen oder Buben richtet oder für beide Geschlechter gedacht ist, zeigt sich z. B. sowohl an der Gestaltung des Covers als auch am Titel und am Klappentext. Angeblich hat bei *Harry Potter* der Verlag bewusst die Vornamen von J. K. Rowling nicht ausgeschrieben, um zu vermeiden, dass Buben dieses Buch nicht lesen (oder ihre Eltern das Buch nicht kaufen), weil es von einer Frau geschrieben wurde. Die Zielgruppenorientierung in der Covergestaltung zeigt sich bei *Harry Potter* z. B. auch daran, dass es Ausgaben gibt, deren Cover sich an Kinder oder an Erwachsene richtet.

In diesem Beispiel werden die SchülerInnen zu einer Auseinandersetzung mit der geschlechter-, alters- und soziokulturellen Abstimmung von Buchcovers (durchaus stellvertretend für andere Produkte) auf die angestrebte Zielgruppe aufgefordert. Sie sollen nach Merkmalen zu suchen, wie diese Zielgruppen durch die Auswahl von Bildmotiven, die Farbgebung, den Illustrationsstil, die Titelgebung, den Schriftzug, etc. in der Covergestaltung „gespiegelt“ werden. Dabei werden sie angeregt, über traditionelle und „neue“ Zuschreibungen an die Geschlechter nachzudenken und auch über ihre eigenen Vorstellungen darüber, was „männlich“ und „weiblich“ ist.

Durch die Verwendung von Coverbeispielen von Büchern, die in unterschiedlichen Sprachen erschienen sind, werden auch kulturelle Unterschiede in Bezug auf die jeweiligen Themen der Bücher sowie auf Männlichkeits- und Weiblichkeitsbilder angesprochen. Auch historische Veränderungen von Geschlechterbildern können bei Ausgaben aus unterschiedlichen Jahren thematisiert werden.

Die Produktion von Büchern selbst wird ebenfalls reflektiert, wenn darüber gesprochen wird, wer Buchcovers gestaltet oder illustriert. Und die SchülerInnen werden selbst zu BuchdesignerInnen, wenn sie ihre Designs zu erfundenen Titeln entwickeln. Die Geschichten jeweils zumindest in Stichworten zu schreiben, fordert ihre Fantasie, und sie bringen eigene Erfahrungen und Erwartungen in diese fiktiven Bücher ein.



Projektorientierter Unterricht

Deutsch, Bildnerische Erziehung

10

AUSFÜHRUNG

Einstieg in das Thema

Arbeit in der Schulbibliothek: Den SchülerInnen werden verschiedene Bücher (Belletristik) vorgelegt.

SchülerInnen setzen sich kritisch mit den Buchcovers auseinander:

Folgende Gesichtspunkte sollen beachtet werden:

- Erster Eindruck des Covers
- Welche Lesegruppe spricht das Cover an?
- Spricht mich das Cover an?
- Wer ist für dieses Cover verantwortlich? (Gesamt-IllustratorIn oder nur Cover-IllustratorIn?)
- Gibt das Cover Einblick in den Inhalt des Buches?
- Wie wird durch das Cover zum Lesen „verlockt“?

Erarbeiten einer Tabelle, in die die Erkenntnisse eingetragen werden – Diskussion

Arbeit mit speziellen „Mädchenbüchern“ bzw. „Bubenbüchern“

„Mädchenbücher“ bzw. „Bubenbücher“, die die Lehrerin/der Lehrer bzw. die SchülerInnen zur Verfügung stellen, werden in Kleingruppen analysiert, wobei die Bücher „geschlechterumgekehrt“ bearbeitet werden sollen:

- Spricht das Cover die Zielgruppe an? Wenn ja, warum? Wenn nein, warum nicht?
- Wie ist das Cover gestaltet? Illustration, Foto oder gemischt? Welches Motiv, welche Motive werden verwendet? Welche Farben dominieren?
- Wie ist der Titel des Buches in das Cover eingearbeitet?
- Sind Cover und Titel stimmig?
- Ziehen sich die Illustrationen, wenn vorhanden, vom Cover ausgehend im Buch durch?

Bücher austauschen und „geschlechtsspezifisch“ noch einmal nach den vorgegebenen Punkten bearbeiten.

Diskussion im Plenum: Vergleichen der Kleingruppenarbeiten – Unterschiede der Bearbeitung der Covers zwischen Mädchen- und Bubengruppen? Welche? Gründe!

Vergleichen von Buchcovers

Jutta Treiber ist eine wichtige österreichische Autorin, die sich kritisch mit Jugendthemen auseinandersetzt.

Vergleiche diese beiden Covers:

- Wie unterscheiden sie sich? (Beachte: Titel, Schrift, Bild, Farben, Verlagsangabe ...)
- Was verraten die beiden Covers? (Inhalt des Buches?)
- Wen sollen sie ansprechen?
- Welches Cover spricht dich an? Warum?

10

KOPIERVORLAGE

Zwei verschiedene Buchcovers

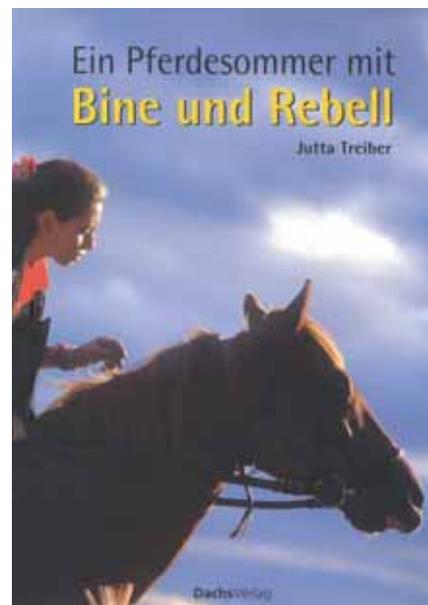
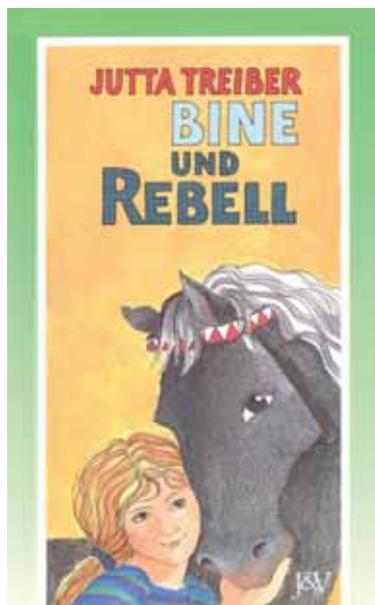
Jutta Treiber ist eine wichtige österreichische Autorin, die sich kritisch mit Jugendthemen auseinandersetzt.

Vergleiche diese beiden Covers:

- Wie unterscheiden sie sich?
- Was verraten die beiden Covers?
- Wen sollen sie ansprechen?
- Welches Cover spricht dich an? Warum?

**Zwei verschiedene Ausgaben eines Buches**

Welches Cover spricht dich mehr an? Nenne Gründe dafür!



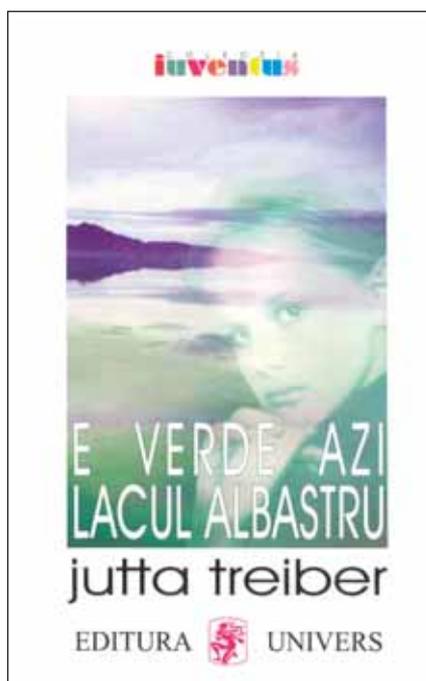
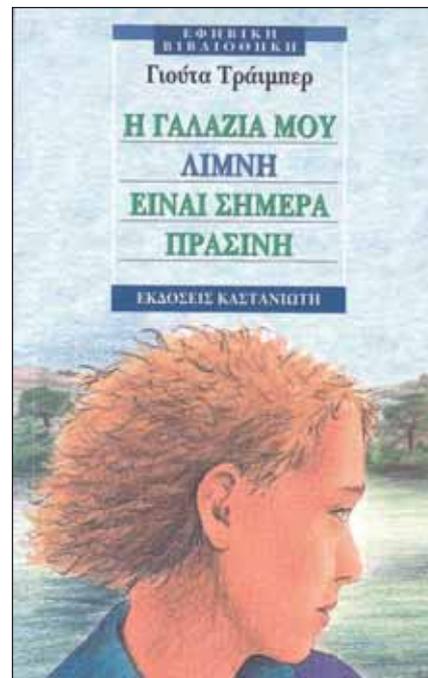
10

KOPIERVORLAGE

Ein Buch in unterschiedlichen Sprachen

Covers werden auch verändert, wenn das Buch in einer anderen Sprache erscheint. Vergleiche folgende Covers und liste die Unterschiede auf!

In welche Sprachen wurden die Bücher übersetzt? Wie sprechen dich die einzelnen Covers an?



10

Weitere Aufgaben

Recherchieren

Sucht in eurer Bibliothek Bücher von deutschsprachigen AutorInnen und sucht im Internet nach eventuellen Übersetzungen. Vergleicht die Covers!

Titel und Cover und vielleicht auch eine Geschichte erfinden

Vorgabe von Buchtiteln, die SchülerInnen wählen je einen Titel aus und gestalten ein Cover zu diesem.

z. B:

Das Geheimnis der Burg Finsterbach

Drei Freundinnen verschollen im All

Kaan wehrt sich

5 : 0 für Nadia

...

Zu den selbst gestalteten Buchcovers Geschichten schreiben!

Selbst einen Buchtitel erfinden und eine kleine Geschichte dazu schreiben!

Strategie 4: Unterschiedliche Präferenzen der Mädchen und Buben beim Lesen und Schreiben beachten

Diese Strategie ist Teil aller der in dieser Sammlung vorgestellten Praxisbeispiele. Wo sich Mädchen und Burschen in ihrem Lesen voneinander unterscheiden, wird in Kapitel 7 dargestellt.⁶ Diese Geschlechterdifferenzen beziehen sich kurz zusammengefasst auf den

- Zeitaufwand für das Lesen: Mädchen lesen häufiger und länger als Buben.
- Präferenzen für Lesemedien: Am größten sind hier die Geschlechterdifferenzen bei erzählender Literatur. Mädchen lesen erzählende Literatur deutlich häufiger und haben mehr Freude am literarischen Lesen als Buben. Letztere lesen wiederum Sachbücher und Comics häufiger als Mädchen, wobei diese Differenzen aber nicht so groß sind wie bei erzählender Literatur.
- Genrevorlieben, Funktionen des Lesens: Mädchen lesen öfter erzählende Literatur mit beziehungsorientierten Themen als Buben, Buben lesen informations- bzw. faktenorientierte Texte häufiger.
- Freude am Lesen: Mädchen geben öfter als Buben an, dass sie gerne lesen. Dieser Unterschied geht vor allem auf die stärkere emotionale Beziehung von Mädchen zur erzählenden Literatur zurück. Buben haben – übereinstimmend mit ihrer Präferenz für faktenorientierte Texte – ein stärkeres pragmatisch-funktionales Verhältnis zu Schrift und Lesen.
- Modi der Kommunikation: Mädchen haben eine höhere Affinität für verbalschriftlich vermittelte Informationen, Buben für visuelle Darstellungen.
- Lesekompetenz: Burschen schneiden bei Lesekompetenztests signifikant schwächer ab, und sie stellen einen höheren Anteil in der Gruppe der so genannten „RisikoschülerInnen Lesen“ als Mädchen. Diese Geschlechterunterschiede sind bei den 9-/10-Jährigen etwas geringer als bei den 15-/16-Jährigen.

Die Geschlechterdifferenzen sind bei der Konzeption von Maßnahmen zur Förderung der Lesemotivation zu berücksichtigen. Ziel einer geschlechtersensiblen Leseförderung ist nicht, die Präferenzen der Mädchen und Buben, die sich bei den Erwachsenen fortsetzen, einzuebnen. Den Schülerinnen und Schülern sollen Begrenzungen des „weiblichen“ und „männlichen“ Lesens, die überwiegend auf Zuschreibungen an Geschlechterrollen zurückgehen, bewusst gemacht werden, damit sie ihr eigenes Lesen hinterfragen und gestalten können.

Auch bei geschlechtersensiblen Maßnahmen ist in Stufen zu denken: Zuerst ist an den bekannten Vorlieben von Mädchen und Buben anzusetzen, um vor allem jene SchülerInnen zu erreichen, die wenig Freude am Lesen haben. Traditionelle Rollenzuschreibungen werden dadurch vorerst fortgesetzt. Diese sind immer wieder gemeinsam mit den SchülerInnen zu hinterfragen, das je „andere“ Lesen ist zu erkunden, und es sollen Anlässe geschaffen werden, um diese „anderen“ Texte und Formen des Lesens für sich selbst zu entdecken und auszuprobieren.

In den folgenden Praxisbeispielen werden Differenzen zwischen den Mädchen und Buben vermutlich sehr deutlich zu Tage treten. Dies bietet Anlässe für eine weitergehende Auseinandersetzung damit, inwiefern sich z. B. die Alltage der Mädchen und Buben sowie ihrer Mütter und Väter voneinander unterscheiden und wo es

6) Vgl. zu den Geschlechterdifferenzen im Lesen, möglichen Erklärungsansätzen sowie geschlechtersensiblen Maßnahmen der Leseförderung ausführlich Böck 2007a.

kaum Unterschiede gibt. Im Allgemeinen sind Differenzen innerhalb der Geschlechter größer als zwischen den Geschlechtern – dies wäre ein wichtiger Punkt, der den Kindern bewusst zu machen wäre. Wichtig ist weiters, dass in der Beschäftigung mit Genderdifferenzen die Unterschiede zwischen den Geschlechtern nicht verfestigt, sondern hinterfragt werden sollen. Besonders ist darauf zu achten, dass auch die traditionelle Geschlechterhierarchie thematisiert wird, nach der „das Männliche“ höher bewertet wird als „das Weibliche“. Die Mädchen und Buben sollen dafür sensibilisiert werden, das je „andere“ wahrzunehmen und als eine Chance für eine Erweiterung des eigenen Horizonts zu verstehen.

In den Beispielen schreiben und zeichnen die Mädchen und Buben dazu, was sie sich wünschen und was ihnen wichtig ist, sie überlegen, zu wem welche Bücher passen und welche Bücher eher Mädchen lesen und welche eher Buben – und schließlich geht es darum, eigene Rekorde aufzulisten.

Die in der Broschüre Förderung der Lesemotivation präsentierten Vorschläge sind in die in dieser Sammlung vorgestellten Beispiele auf vielfältige Art und Weise eingeflossen:

Lesen(lernen) mit Medien, die auch für Buben attraktiv sind

- Betrifft vor allem die Phase des Lesenlernens; Buben haben andere Medienpräferenzen, Genre- und inhaltliche Vorlieben; vor allem für schwache Leser wichtig sind strukturierte, nicht zu lange Texte mit Abbildungen.

Geschichten auswählen, die auch Buben interessieren

- Buben (und Mädchen) dort abholen, wo sie sind.
- Kombination von Lesemedium, Genre, Inhalt, Darstellungsmodi.

Geschlechtersensible Auswahl von Lesestoffen – Reflexion sozialer Zuschreibungen an Lesestoffe

- Was lesen Mädchen, was Buben? Was Männer, was Frauen? Was „passt“, was nicht? Warum?

Rollenwechsel

- Vor allem für Buben ist es oft schwierig, über ihre Gefühle zu sprechen. Hier hilft es, dass sie die Rolle einer Figur, eines Autors übernehmen und mit deren Stimme sprechen.

Reflexion von Geschlechterrollen im Zusammenhang mit Lesestoffen – und Reflexion des eigenen Lesens

- Was ist „wichtiger“: Eiskunstlauf oder Fußball? – Hinterfragen von Geschlechterstereotypen.



11

Meine Wünsche – meine Träume: Was ich schon immer haben wollte! Was mir wichtig ist! Was ich mir wünsche!

Die Mädchen und Buben werden angeregt, Wünsche und Vorstellungen in Bezug auf sich selbst zu formulieren und sowohl schriftlich als auch in anderer Form zu konkretisieren. Sie stellen ihre Ideen und Erfindungen ihren MitschülerInnen vor. So arbeiten die SchülerInnen für ein Publikum und nicht nur für ihre „Zeichenmappe“ oder das Deutschheft; auch bei einem Elternabend können Ergebnisse präsentiert werden. Die Präsentation von eigenen Produkten vor einem Publikum ist vor allem für viele Buben sehr motivierend.

Es ist davon auszugehen, dass die Mädchen und Buben bei dieser Übung stark involviert sind, wenn ihnen entsprechende Freiräume gegeben werden. Sie können Facetten von ihrer Persönlichkeit und aus ihren realen und geträumten Lebenswelten aus- und umarbeiten. Besonders wichtige Merkmale oder Funktionen dieser „Kreationen“ heben sie – je nach Konzeption des Beispiels – vielleicht noch in einem Werbespot hervor.

Die SchülerInnen können auch Geschichten schreiben, in denen sie jene Aspekte ihrer Kreation beschreiben, die sie nicht visuell oder bei ihrem Prototyp umsetzen können. So erleben sie unter anderem, wo Sprache (in Form von Schrift) erforderlich ist, weil bestimmte Dinge visuell oder auch anders nur sehr schwierig (wenn überhaupt) darzustellen sind. Und die Zeichnungen, Collagen, Prototypen wiederum zeigen Eigenschaften, die möglicherweise sprachlich schwierig wiederzugeben sind, wie Farben, Größenverhältnisse und Formen, Anordnungen oder Oberflächenbeschaffenheiten usw.

Im Vergleich der einzelnen Kreationen werden sich vermutlich sehr unterschiedliche Wünsche, Träume und von den SchülerInnen als wichtig eingestuftes zeigen. Dies wird sowohl auf die Vorstellungen der Mädchen als auch der Buben zutreffen – und vielleicht gibt es auch Übereinstimmungen.

Wenn die Kinder auch Dinge von zu Hause in die Schule mitbringen können, werden die außerschulische und die schulische Welt verknüpft: Die den Mädchen und Buben wichtigen Dinge, zu denen auch Songs, DVDs oder Computer- und Konsolenspiele usw. zählen, ihre Interessen und Träume werden vom Lehrer/von der Lehrerin ernst genommen und wertgeschätzt, was vor allem für jene Kinder sehr wichtig ist, die zu Hause weniger Anerkennung erfahren.



Mehrere Unterrichtseinheiten, fächerverbindend

Deutsch, Bildnerische Erziehung, Werkerziehung

11 

AUSFÜHRUNG

Was ich schon immer haben wollte!

Planungsphase Vorarbeit	Denke an etwas, das du schon immer haben wolltest! Vielleicht gibt es das noch gar nicht, wie z. B. einen Hausaufgaben- und Hausarbeitsroboter, oder eine Wunschmaschine.	EA
Erarbeitungsphase	Erfinde eine Maschine oder ein Produkt, das du schon immer haben wolltest! Stelle es grafisch dar! Du kannst eine Zeichnung anfertigen, eine Collage oder das Produkt aus unterschiedlichen Materialien nachbauen. Zum Schluss erfindest du einen Werbespot zu deinem Produkt und präsentierst dein Werk deinen MitschülerInnen.	SchülerInnen arbeiten in EA mit verschiedenen Materialien und präsentieren ihre Ergebnisse im Plenum
Feedback	Bewerte nun die unterschiedlichen Produkte! Gib drei Spielsteine dem besten und originellsten Werk, zwei dem zweitbesten und einen für das drittbeste!	

Ich wünsche mir ein Schwelkanter bei der Bundeswehr.
Die Anstellung ist ganz einfach.
Man kann auch schlafen unter dem Auto fahren.
Weil es Spaß macht.

Christian
Schlosser
20



11

Was mir wichtig ist!

Planungsphase	Überlege, was dein Lieblingskleidungsstück, dein Lieblingsspielzeug, dein Lieblingsstofftier, dein Lieblingssong, dein Lieblingsbuch, deine Lieblingszeitschrift, ... ist und nimm es in die Schule mit oder mache ein Foto davon und drucke es aus!	EA
Erarbeitungsphase	Gestalte mit deinen Lieblingsachen ein Plakat „Was mir wichtig ist!“. Klebe Fotos auf, beschreibe die Dinge und warum sie dir wichtig sind, schreibe den Text deines Lieblingssongs auf, beschreibe deine Lieblingsband, ... Vielleicht gibt es besondere Erlebnisse, die du mit den dir wichtigen Sachen verbindest? Beschreibe sie!	EA – Präsentation der Ergebnisse im Plenum (Museumsrundgang)
Transfer	Lies dir ein Plakat (nicht dein eigenes) besonders gut durch und merke dir die Lieblingsachen! Nach dem Museumsrundgang stellst du den MitschülerInnen Fragen und sie müssen raten, wessen Plakat du dir gemerkt hast.	Plenum

Was ich mir wünsche!

Planungsphase	Überlege, welchen besonderen Wunsch du hast! Vielleicht, was du einmal werden willst, oder was dich besonders beschäftigt.	EA
Erarbeitungsphase	Gestalte mit deinen Wünschen eine Zeichnung! Schreibe dazu, was du dir wünschst!	EA – Präsentation der Ergebnisse im Plenum (Museumsrundgang)
Transfer	Beschreibe in der Kleingruppe deinen MitschülerInnen, was du dir wünschst und warum!	Kleingruppe



11

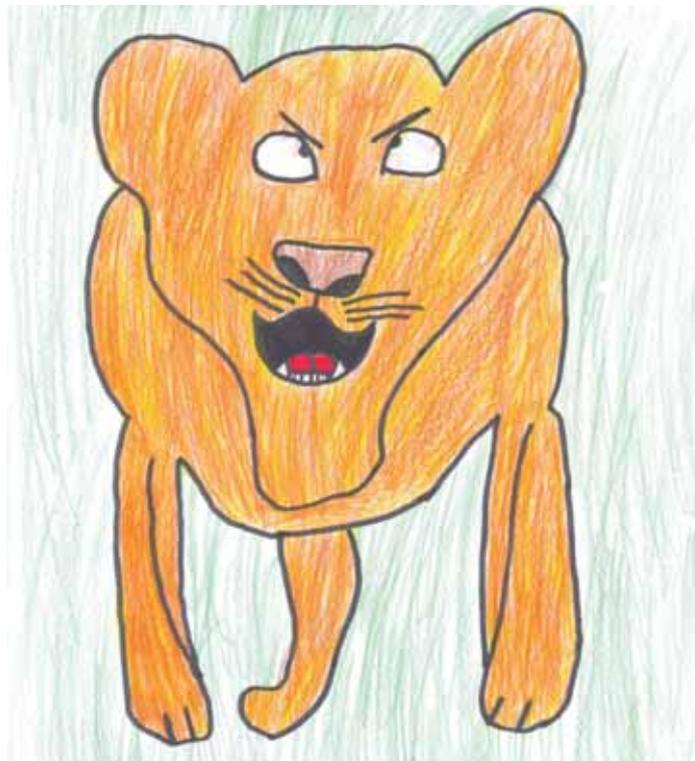
Mein größter Wunsch

Mein größter Wunsch ist Judo Weltmeisterin oder
 noch lieber Olympiasiegerin.
 Wenn ich das einmal werde
 dann kennen alle meinen Namen.



Manuela 2c
 Marcinko

Manuela Marcinko 2c



Ich wünscht mir ein Tigerbaby
 in Niederösterreich groß zu ziehen.
 Es sollte dickes Fell haben.
 Knallen lange Ohren.
 Geschrien sollte es mir auch können.

WOLFI SA:Li

12

Bücher für Mädchen / Bücher für Buben

Die Mädchen und Buben suchen in der Schulbibliothek Bücher aus, die sie schon gelesen und die ihnen sehr gut gefallen haben. Sie ordnen die Bücher den Kategorien „Eher für Mädchen“, „Eher für Buben“, „Sowohl für Mädchen als auch Buben“ zu.

Was macht ein Buch zu einem „typischen Mädchenbuch“, was zu einem „typischen Bubenbuch“? – Die SchülerInnen werden angeregt, Zuschreibungen von „männlich“ und „weiblich“ an Bücher im Zusammenhang mit ihren eigenen Bildern von Geschlechterrollen zu reflektieren. Merkmale von mehr oder weniger traditionellen Vorstellungen davon, was „richtige“ Mädchen oder „richtige“ Buben sind, werden thematisiert und hinterfragt. Durch die Arbeit in Gruppen lernen die SchülerInnen die Bedeutungszuweisungen ihrer KlassenkollegInnen kennen.

Auch das Zurechtfinden in der Schulbibliothek ist Teil dieses Vorschlags, der mit dem Beispiel *Was in einem Buchcover alles drinnen steckt* (Beispiel 10) kombiniert werden kann. Es ist zu überlegen, ob man die Variante wählt, dass die SchülerInnen jeweils ein Buch für ihren Vater und für ihre Mutter oder für ihren besten Freund/ihre beste Freundin aussuchen. Die Distanzierung zur eigenen Geschlechterrolle vereinfacht diese Übung: Die Mädchen und Buben sind weniger selbst involviert als bei der Einstufung eines Buches, das ihnen selbst gut gefallen hat, legen sie dabei doch subjektive Vorstellungen über sich selbst als Mädchen oder Bub offen.

Nicht zuletzt erhalten die SchülerInnen Leseanregungen durch die Hinweise, welche Bücher anderen gut gefallen haben.



Eine Deutsch-Einheit, ausbaubar

Deutsch

AUSFÜHRUNG

In der Schulbibliothek: Aufgabenstellung ist, das persönliche, bereits gelesene Lieblingsbuch zu wählen. Sollte dieses in der Bibliothek nicht greifbar sein, ist stattdessen das persönliche, noch nicht gelesene Wunschbuch auszuwählen.

Wenn alle ihr Lieblingsbuch ausgewählt haben, werden die Bücher (evtl. auf einem Tisch) nebeneinander aufgelegt. Daneben liegen 3 Zettelstöße, jeweils beschriftet mit „Buch für Buben“, „Buch für Mädchen“, „Für Buben und Mädchen“.

Diese Zettel werden von jeder/jedem SchülerIn auf die einzelnen Bücher gelegt.

Anschließend begründen die SchülerInnen, die Bücher mit ganz deutlichen Geschlechterbevorzugen so bezeichnet haben, getrennt in zwei Gruppen (also „Buben“ und „Mädchen“ extra), warum ihnen gerade dieses Buch gefällt. Sie er-

12

arbeiten gemeinsam, wie der jeweilige Held/die jeweilige Heldin und andere zentrale Figuren beschrieben werden und/oder was das Besondere des jeweiligen Buches in Bezug auf Mädchen bzw. Buben ist. Die Kinder gestalten ein Plakat, das sie in der Klasse vorstellen.

Es ist darauf zu achten, dass eine Vielfalt von Meinungen ihren Platz bekommt – und dass immer wieder gefragt wird, was z. B. anders sein müsste, dass ein „Buch für Mädchen“ zu einem „Buch für Buben“ wird. Weitere Fragen könnten sein, ob es jeweils ähnliche Bücher gibt, die eher Mädchen bzw. eher Buben gefallen, welche Bücher „wichtiger“ sind (weil z. B. „seriöse“ Themen): Bücher, die eher Mädchen gefallen, oder Bücher, die eher Buben gefallen, etc.



Variationen, Zusatzaufgaben für Differenzierung:

- Die Begründungen können geschrieben werden.
- Die Begründungen können geschlechterweise verglichen werden: Gibt es Gemeinsamkeiten innerhalb der Geschlechter? Sind sich die Mädchen bzw. die Burschen einig in der Wahl ihrer jeweiligen Bücher? Wo schon? Wo nicht?
- Themenvariation. Ich bestelle ein Buch für meinen Großvater / meine Großmutter, meinen Sitznachbarn/meine Sitznachbarin usw.

13

Das Buch der Klassenrekorde

Wettbewerbe sind für viele Kinder sehr motivierend. In diesem Beispiel geht es darum, dass die Schüler und Schülerinnen nach dem Modell des vor allem bei vielen Buben sehr beliebten *Guinness Buch der Rekorde* selbst nach „Extremwerten“ in ihrer Klasse suchen und diese auf einem Plakat/in einer Wandzeitung präsentieren.

Eine andere Präsentationsmöglichkeit wäre eine Webseite oder auch die Einrichtung eines Blogs. Letzteres wäre vor allem dann sinnvoll, wenn sich auch andere Klassen an dieser Suche nach Rekorden beteiligen. Die SchülerInnen verfassen kurze Texte und stellen den jeweiligen Rekordwert auch visuell dar. Bei diesen Texten orientieren sie sich an den Darstellungen im berühmten Vorbild.

Lesen und Schreiben sind auch bei diesem Beispiel wichtige Elemente, stehen allerdings nicht als das eigentliche Ziel im Blickpunkt, was besonders für schwächere Leser und Leserinnen ein wichtiger Aspekt ist, nämlich Anreize zum Lesen und Schreiben zu liefern, ohne Abwehrhaltungen zu provozieren. Ein weiterer wichtiger Punkt ist, dass die Mädchen und Buben die „Rekorde“ sowohl schriftlich als auch in irgendeiner Form visuell darstellen. Dies bietet z. B. die Gelegenheit, bei einzelnen Beispielen zu diskutieren, was man wie jeweils am besten vermitteln kann: entweder als Bild, Zeichnung, Foto etc. oder in sprachlicher Form.



Projekt, das sich über ein ganzes Semester erstrecken kann

Physik, evtl. auch fächerübergreifend

AUSFÜHRUNG

Im Physik-Lehrplan der 2. Klasse heißt es u. a.: „Die für die Physik typische Denkweise kennen lernen“. Dazu gehört auch das Messen.

In jeder Klasse gibt es verschiedene Extremwerte festzustellen bzw. zu messen: Wer ist die/der größte SchülerIn? Wer wohnt am nächsten bei der Schule? Wer hat die schwerste Schultasche mit? Wer hat die längsten Haare? ...

Diese Werte können in einer Wandzeitung „Buch der Klassenrekorde“ gesammelt werden. Die SchülerInnen schreiben dazu jeweils – vergleichbar mit dem *Guinness Buch der Rekorde* – kurze Texte, zu denen sie in Sachbüchern in der Schulbibliothek oder im Internet recherchieren. Diese Texte können andere Rekordwerte vorstellen, Hintergründe erläutern, auf Kuriositäten im Zusammenhang mit dem jeweiligen Thema verweisen usw.

Vorsicht bzw. Abstinenz allerdings bei Werten, welche SchülerInnen kränken könnten: Wer ist die/der schwerste SchülerIn?

13

Variationen, Zusatzaufgaben für Differenzierung:

- Das Ganze ist ausbaufähig, evtl. als Parallelprojekt mehrerer Parallelklassen.
- Weiters können die eingetragenen Rekorde auch hinsichtlich ihrer Geschlechterrelevanz diskutiert werden: Für Mädchen sind andere „Leistungen“ wichtiger als für Buben, und zum Teil erzielen sie auch andere Werte.
- In der fächerübergreifenden Version können auch die Werte aus Bewegung und Sport/Buben bzw. -/Mädchen (Weitsprung usw.) oder Deutsch (Anzahl der im Schuljahr gelesenen Bücher für einzelne SchülerInnen/RekordleserInnen) eingetragen werden.
- Die Klassenrekorde können auch in einer gemeinsamen Veranstaltung der konkurrierenden Parallelklassen per Kurzreferat vorgetragen und gefeiert werden.

Strategie 5: Das (soziale) Alter der Mädchen und Buben berücksichtigen

Die in dieser Sammlung vorgestellten Praxisbeispiele beziehen sich auf die SchülerInnen der 5. und 6. Schulstufe, auf 10- bis 12-jährige Mädchen und Buben. Diese Phase ist für die Entwicklung einer stabilen (Buch-)Lesekarriere besonders wichtig, weil im Alter zwischen 10 und 12 Jahren viele Kinder die Freude am Buchlesen verlieren und in ihrer Freizeit zunehmend darauf verzichten. Dies gilt im Besonderen für Buben, bei denen der Buchleseknick insgesamt stärker ausfällt als bei den Mädchen. Viele weibliche Jugendliche integrieren das literarische Lesen wieder in ihre „Medienmenüs“, während viele Burschen ihre Distanz zur erzählenden Literatur beibehalten. Gleichzeitig mit dem Einbruch des Interesses am Buchlesen werden für Jugendliche Zeitschriften und auch Tageszeitungen als Informations- und Unterhaltungsmedien wichtiger. Auch der Bildschirm als Lesemedium gewinnt an Bedeutung (WWW, E-Mails, Chat). Comics wiederum verlieren mit dem Älterwerden für Kinder bzw. Jugendliche an Reiz.

Auch wenn sich die hier gesammelten Vorschläge an die Altersgruppe der 10- bis 12-Jährigen richten, ist zu berücksichtigen, dass diese Kinder auf einem sehr unterschiedlichen Entwicklungsstand stehen können,⁷ was sich auch auf ihre Lesegewohnheiten, Lesepreferenzen und Zuschreibungen an Lesen und Lesemedien auswirkt.

Die Relevanz und die Funktionen des Lesens, von einzelnen Lesemedien und Textgenres verändern sich mit dem Älterwerden und im Laufe einer Lesekarriere. Kinder – und das gilt auch für viele Buben – lesen z. B. im Volksschulalter sehr gerne Bücher und erzählende Literatur. 8-/9-Jährige gefallen Bücher über Tiere und Natur besonders gut; für die 11-/12-Jährigen sind diese Bücher nur mehr eingeschränkt attraktiv. (Kinder-)Lexika und (Kinder-)Nachschlagewerke lesen VolksschülerInnen sehr gerne, SchülerInnen der Sekundarstufe 1 interessieren sich deutlich seltener für diese wissensvermittelnden Buchsparten. Grusel und Horror sind bei den 13-/14-Jährigen die mit Abstand am liebsten gelesenen Genres.

Für die Förderung der Lesemotivation von SchülerInnen ist es zum einen wichtig zu wissen, welche Lesemedien, Genres und Themen für bestimmte Altersgruppen jeweils attraktiv sind. Zum anderen ist zu berücksichtigen, dass sich mit diesen altersbedingten Veränderungen der Lesegewohnheiten auch die sozialen Zuschreibungen an die Lesestoffe wandeln: Welche Medien, Genres usw. sind jeweils mit dem immer auch altersbezogenen Selbstverständnis der Schüler und Schülerinnen vereinbar bzw. bei welchen Lesestoffen ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass diese von ihnen nicht akzeptiert werden, weil sie für die 10- bis 12-Jährigen aus deren Wahrnehmung z. B. zu „kindlich“ sind?

In erster Linie verläuft die altersspezifische Abgrenzung „nach unten“, d.h. ältere Kinder grenzen sich von jüngeren Kindern ab, Jugendliche von Kindern, während sich jüngere Kinder und Jugendliche eher an älteren orientieren.

7) Vgl. den Beitrag von Astrid Jakob in diesem Band.

Das „soziale“ Alter der Kinder, die man jeweils erreichen möchte, ist bei allen hier vorgestellten Praxisbeispielen zu berücksichtigen, z. B. durch die Wahl der Lesestoffe, den Umfang und den Anspruch der Aufgaben und vor allem durch ihre didaktische Umsetzung. Hier werden zwei Beispiele vorgestellt: „Lesebingo“ für „jüngere“ 10- bis 12-Jährige und „Fakes und Hoaxes“ für „ältere“ SchülerInnen der 5. und 6. Schulstufe und gute LeserInnen.

In der Broschüre „*Förderung der Lesemotivation*“ werden die Vorschläge für die Berücksichtigung des (sozialen) Alters der SchülerInnen nach Lesemedien differenziert:

Bücher in der Volksschule

- Vermutlich in der 5. Schulstufe sind ebenfalls noch viele Kinder für das Buchlesen zu begeistern – die entsprechenden Bücher vorausgesetzt ... (Stichwort: Kinder dort abholen, wo sie sind).

Vielfalt von Lesemedien: Zeitschriften und Zeitungen

- Vielfalt der Lesemedien für Lesemotivation nützen, auch Comics (z. B. Herstellen eigener Comics unter <http://www.readwritethink.org/materials/comic/>).

Vielfalt von Lesemedien: Lesestoffe des Alltags

- Lesestoffe des Alltags für Förderung der Lesemotivation einsetzen: Kataloge, Prospekte, Trading Cards (Vorschläge, wie man Trading Cards für die Förderung der Lesemotivation einsetzen kann, z. B. unter http://www.readwritethink.org/lesson_images/lesson134/monster-card-template.pdf), Visitenkarten etc.



14

Lesebingo

Dieses Lesespiel ist vor allem für jüngere Kinder geeignet, aber es kann auch in der Sekundarstufe gut eingesetzt werden. Statt der bekannten Bingo-Variante mit Zahlen wird hier mit Wörtern gearbeitet. Diese Wörter stammen aus einem zusammenhängenden Text oder vorzugsweise aus den ersten Kapiteln eines Kinderbuches. Der Wettbewerbscharakter motiviert auch die schwächeren LeserInnen sich zu beteiligen.

Bei diesem Spiel wird nicht nur die akustische Wahrnehmung trainiert, sondern gleichzeitig auch die optische durch den ständigen Vergleich mit den Wörtern. Die Bingo-Wörter werden vom Kind immer wieder fixiert und dadurch eingepägt. Es kann so z. B. auch mit einem bestimmten Wortschatz gearbeitet werden (wie Wörter mit großer Fehlerhäufigkeit).

Werden die unterschiedlichen Wortarten in der Vorbereitung bereits auf verschiedenfarbige Kärtchen geschrieben, kann mit dem Wortschatz auch im Bereich Grammatik weitergearbeitet werden.



Teil einer Unterrichtseinheit

Deutsch und auch andere Fächer

AUSFÜHRUNG

Vorbereitung:

- Wörter auswählen und auf Kärtchen schreiben (Wortsammlung)
TIPP:
 - abtippen, ausdrucken und laminieren
 - genügend Wörter (fünf pro SchülerIn)
 - Schrift groß und gut lesbar

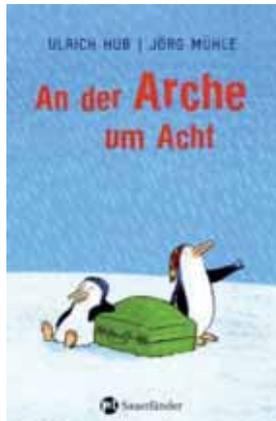
Durchführung:

- jedes Kind zieht aus der Wortsammlung fünf Wörterkarten und legt sie aufgedeckt vor sich hin
- LehrerIn beginnt mit dem Vorlesen des Textes, Kinder hören genau zu
- hört ein Kind ein Wort, das vor ihm liegt, legt es dieses an den Rand
- das erste Kind, das alle Wörter am Rand liegen hat, ruft laut „BINGO!“

Mögliche Weiterführung:

- Vermutungen anstellen, wie die Geschichte weitergeht
- mit verbleibenden Wörtern Sätze bilden
- eigenes Ende schreiben
- Buch zum Fertiglesen entlehnen
- in einer folgenden Stunde Bingo-Wörter in Erinnerung rufen, aufschreiben
- Geschichte nacherzählen

14

Lesebingo *An der Arche um Acht*

Hub, Ulrich/Mühle, Jörg: *An der Arche um Acht*. Düsseldorf: Sauerländer, 2007.

Eine erfrischende Geschichte über Freundschaft. Pinguine mit sehr menschlichen Eigenschaften sind ausgewählt, in der Arche Noah den letzten Platz zu bekommen. Da gibt es aber das Problem, dass sie zu dritt sind und nur zwei Tickets haben ...

Und welche Rolle spielt Gott in dieser Geschichte?

14

KOPIERVORLAGE

NOMEN

Gestalten Schmetterling Ohren Schwimmer
 Gegenteil Ohrfeigen Himmel Absicht Strafen
 Erschaffung Fantasie Tränen Wolken Nacken
 Unsinn Himmelsrand Augenblick Satz
 Baumwipfel Fläschchen Blick Antwort Deckel
 Sintflut Regentropfen Schädel Platz Tierart
 Exemplare Iltisse Kängurus Eichhörnchen
 Giraffen Krokodile Dromedare Weidenkätzchen
 Arche Tickets Vorderseite Meer Rückseite
 Buchstaben Einwände Gefühl Glück Zufall
 Koffer Knall Deckel Trompete Verantwortung
 Gattung Regenschirm Fehler Füße Stimmen
 Nähe Sprung Rücken Seufzer Erkältung Platz
 Gelegenheit Fäusten Sternchen Bewusstsein
 Schnallen Dunkelheit Aufruf Passagiere
 Schildkröten Gangway Mitternacht Handgepäck
 Gepäckstück

VERBEN

gibt sieht erkennen kennt feststellen sollte
 riechen versetzt tritt lassen trägt müssen
 passieren stöhnt flattert landet klatschen
 watscheln betrachten bettelt stottert fordern
 nicken eingefallen zucken blicken erwidert
 schwimmen diskutieren überzeugen kichert
 lässt gesessen beugen erkundigt schütteln
 spazieren führen verbergen verlassen vergisst
 stampft ausgedacht versinken zurechtgekommen
 schießen aufwirbelt senkt beobachtet spürt
 erklärt ergänzt marschiert widerspricht trudelt
 steuert überschlägt verfolgen beklagen kreischt
 verloren entstehen verschwunden plumpsen
 nimmt auslöschen blickt gesetzt aufhören
 wimmern erwähnt überreicht schärft
 abgebildet lesen kratzt murmelt auserwählt
 begegnet starren einpacken scheppert schließt
 eingepackt grummelt verzichten ausgeschlossen
 überraschen

14

KOPIERVORLAGE

ADJEKTIVE

ungefährlich kräftiger kürzester begeistert
später riesigen vorsichtig verzückt mächtig
ungemütlich eifrig nervös unheimlich
schwierig stur ungerührt gleichgültig trotzig
entsetzt schnell zerknautscht reglos begeistert
persönlich hervorragendes feierlich genau
dicke weiße ungeschickt neugierig breitbeinig
ständig gewaltige höchsten offenem strengen
schrecklich sorgfältig achselzuckend vorwurfsvoll
deutlicher verzweifelt brav lieber wirt
enorm dumpfe mühsam fieberhaft jämmerlich
seelenruhig komisch nötigsten heimlich
betrübt beleidigt winzigen verlegen
sturzbachartig freundlich feuchten merkwürdig
heiserer strikte verdächtige misstrauisch
harmlos höhnisch empört unerhört strengstens
jämmerlich grelles

SONSTIGE

endlich eigentlich völlig ziemlich zweifelnd
nämlich verdutztes dreimal überhaupt
außerdem immer grinsend möglicherweise
plötzlich bemerkbar mehrfach rückwärts
allmählich unbegrenzt davon zufällig
schließlich gesamte natürlich wahrscheinlich
selbstverständlich besonders bisschen
hineingestopft längst strömenden dringend
fehlenden kniehohe ohne hoffentlich
ausnahmsweise verboten während falls
keuchend

15

Fakes, Hoaxes und „Bearbeitung“ der Realität

Die Möglichkeiten der digitalen Bildbearbeitung werden nicht nur in der Werbe- und Filmindustrie eingesetzt, um „schöne“ Bilder zu schaffen. Bilder werden auch überarbeitet, um die Realität zu verändern und/oder neue Realitäten zu schaffen. So sollten auch schon 10- bis 12-Jährige darauf hingewiesen werden, dass die Fotos in Zeitschriften oder in Werbeprospekten, auf Plakaten, etc. so gut wie immer überarbeitet sind, um kleinere und größere „Makel“ zu korrigieren, die den ästhetischen Vorstellungen eines schönen Körpers oder eines schönen Gesichts nicht entsprechen. So werden Beine verlängert, Taillen schmaler gemacht, Fältchen und Hautunreinheiten entfernt, Zähne weißer gemacht usw. Die Werbelinie von „Dove“, mit „echten“ Frauen zu arbeiten, könnte hier als Beispiel dafür dienen, diese Praktiken anzusprechen und den Mädchen und Buben bewusst zu machen.

Aber nicht nur aus „ästhetischen Gründen“ werden Bilder bearbeitet. Aus historischen Aufnahmen von Politikern wurden z. B. schon vor der Ära der digitalen Bildbearbeitung später unliebsam gewordene Personen wegretuschiert, um diese aus der Geschichte zu „löschen“. Bei Fotomontagen wiederum werden Elemente aus verschiedenen Bildern zusammengefügt.

Im Internet werden diese Fälschungen mit den Begriffen „Fakes“ (Fälschungen) und „Hoaxes“ (Falschmeldungen, z. B. über vermeintliche Computerviren) bezeichnet. Als „Fakes“ tauchen immer wieder geradezu beängstigende „Neuentwicklungen“ auf, wie z. B. vor ein paar Jahren das „Rattenmädchen“. Auch ohne solche drastischen Beispiele kann das Thema Fälschungen im Internet behandelt werden.

„Fakes“ bezeichnet auch das Angeben von falschen Namen und Daten zur eigenen Person in Internet-Foren oder Chatrooms, die unter anderem dazu verwendet werden, um andere TeilnehmerInnen zu provozieren oder falsche Informationen zu verbreiten.



Ganze Unterrichtsstunde

Deutsch, Informatik, Englisch und auch andere Fächer (z. B. Biologie, Geschichte)

15

AUSFÜHRUNG

Die SchülerInnen sammeln aus Zeitschriften, Werbeprospekten, Katalogen, etc. besonders „schöne“ Bilder von SängerInnen, SchauspielerInnen, SportlerInnen, die sie gerne mögen. Sie vergleichen diese Bilder mit Fotos, die sie von zu Hause mitbringen oder die sie selbst von ihren SchulkollegInnen machen (Digitalkamera; hochauflösender Ausdruck erforderlich – oder man arbeitet am Computerbildschirm). Wie unterscheiden sich die Bilder, etwa was die Ebenmäßigkeit des Teints, die Konturen der Lippen, Falten usw. betrifft? Vielleicht finden die SchülerInnen auch Bilder von diesen Personen, die nicht oder nur wenig bearbeitet wurden und realistischer sind als solche aus Hochglanzmagazinen oder offiziellen Webseiten.

Warum werden diese Bilder so überarbeitet und geschönt? Möchten die Schüler und Schülerinnen von sich selbst auch ähnlich bearbeitete Bilder haben? Was können Nachteile dieser Bilder für die Menschen sein, die sie sehen? ... Diskussionen über Essstörungen, aber auch darüber, ausschließlich Markenkleidung zu tragen, etc. können hier angeregt werden. Die SchülerInnen können im Internet Seiten recherchieren, in denen z. B. die Bearbeitung von Bildern angeboten wird und Beispiele gezeigt werden.

Das folgende Beispiel thematisiert, wie durch eine Geschichte und das gezielte Verwenden von sprachlichen Mitteln Realitätscharakter geschaffen wird. Es stammt von einer Seite, die sich mit Fälschungen von Tieren und Tierbildern beschäftigt und aufzeigt, wie Fakes gemacht werden und mit welchen Konventionen der „Schaffung von Wirklichkeit“ diese arbeiten. Ob 10- bis 12-Jährigen alle Beispiele zuzumuten sind, ist jeweils abzuwägen.

15

HOW TO MAKE A FAKE

Quelle: <http://hoax.kryptozoologie.net/beitrag/category/fische/>

Freitag, 4. Jänner 2008

Hallo und schönes neues Jahr!

In der heutigen Ausgabe geht es, wie der sich so schön reimende Titel schon sagt, um eine exemplarische Darstellung über die Entstehung von Fakes.

Da es sehr viele verschiedene Fakes gibt, unterscheiden sie sich vielfach ein wenig von einander, es geht hier also nur um ein Beispiel, wie ein Fake hergestellt werden könnte.

Für meine Demonstration habe ich das Thema *Megalodon* gewählt:

1. Natürlich muss man sich zuerst einmal im klaren sein, was und wie man faken möchte, zumindest wenn der Fake etwas Qualität besitzen soll. Gut geeignet sind Wesen, von denen keine eindeutigen, hundertprozentigen Darstellungen bezüglich des Aussehens existieren. Ich verweise hier etwa auf den Chupacabra, von dem es verschiedenste Darstellungen gibt.

Durch die Auswahl eines Wesens, dessen genaues Aussehen nicht bekannt ist, erschwert man es Kritikern, den Fake zu entlarven, da sie nämlich beweisen müssten, wie das Original tatsächlich aussieht.

In meinem Fall habe ich wie gesagt den Megalodon gewählt, den legendären (und übrigens einst nachweislich existenten) Riesenhai. Da von ihm keine Bilder existieren, die angeblichen Augenzeugenberichte und auch die Fossilien nur Anhaltspunkte über dessen Aussehen aber kein exaktes Bild bieten, ist man hier im Grunde nur dadurch eingeschränkt, einen großen Hai liefern zu müssen, der anders als die bekannten Tiere aussieht.

2. Ein guter Fake erfordert Recherche, wenn er überzeugend sein soll. Man lässt einen Megalodon nicht an einem Ort auftreten, der Flachwasser hat oder an dem es keine Haie gibt, dies würde zu schnell auffallen. Als Herkunftsort für meinen Fake habe ich die Küsten von Australien bzw. die See zwischen Australien und Neuseeland gewählt, da es dort immer mal wieder Sichtungen über besonders große Haie gibt und außerdem viele Weiße Haie dort leben. Es ist also durchaus überzeugend, dass sich in einem dortigen, offenbar für große Raubfische gut geeigneten Gebiet ein sehr großer Raubfisch aufhält. Zusätzlich erhält man schon einen guten Einstieg für die Geschichte, die nicht fehlen sollte.

Man sollte allgemein möglichst viele Informationen über das Original sammeln, um seinen Fake überzeugend zu gestalten, denn es ist davon auszugehen, dass bei einer Überprüfung ein Vergleich mit dem Original gezogen wird. Gibt es zu viele Unstimmigkeiten, ist der Fake schnell entlarvt.

3. Hilfreich ist ebenfalls eine gute Geschichte, die die Echtheit des Fakes untermauern soll. Es wäre schlicht zu auffällig, in meinem Fall einfach zu sagen:

15

Hier ist ein Bild eines Megalodon, es gibt ihn also doch!. Andernfalls könnte man den Fake auch wortlos lassen, verspielt dann aber eine gute Chance, ihn zu untermauern.

Beispiel:

Vor einigen Wochen (Zeit nicht unbedingt zu genau wählen, Überprüfung wird so erschwert) befand sich eine Forschungsgruppe (wissenschaftlicher Bezug = Seriosität) vor der Westküste Australiens in Richtung Neuseeland, um Beobachtungen der Population Weißer Haie durchzuführen (der Grund für die Anwesenheit). Dazu ließen sie einen festen Schutzkäfig von ihrem Schiff hinunter ins Wasser und vermischten das umgebende Wasser mit einem Lockmittel aus Blut und toten Fischen, ebenso lagen mehrere Stücke Rinderfleisch bereit (plausible Begründung für das spätere Auftauchen des Megalodon). Ein Taucher aus dem Forscherteam stieg daraufhin samt Kamera in den Käfig und wartete auf das Erscheinen der Haie.

Diese ließen nicht lange auf sich warten, schon bald umkreisten mehrere große Weiße Haie das Schiff und den Käfi. Hierbei gelangen sowohl dem Fotografen im Käfig als auch den Teammitgliedern auf dem Schiff gute Aufnahmen der Haie.

Was dann geschah, versetzte sie nicht nur in Erstaunen sondern sogar fast in Angst, obwohl alle Mitglieder der Forschungsgruppe (nicht zu präzise formulieren, erschwert Nachprüfung der angeblichen Forschungsgruppenmitglieder) schon mehrmals mit großen Weißen Haien im Wasser gewesen waren.

Der Taucher im Käfig sagte später aus (persönliche Unterstreichung): „Ich hatte die letzten Minuten einige schöne Aufnahmen der großen Weißen gemacht, die um das Schiff herum im Wasser waren. Einer hatte sogar den Käfig attackiert, so dass ich ihn aus nächster Nähe in Großaufnahme ablichten konnte. Als ich mich danach abwandte, um nach einem neuen Tier Ausschau zu halten, fiel mir auf, dass plötzlich keines der Tiere mehr zu sehen war. Sicher, die Strömung hatte den Blutcocktail ein wenig vom Schiff abgetrieben, aber es hing immerhin noch ein großer Brocken Rinderfleisch im Wasser und nach meiner Erfahrung lassen sich die Haie eine solch leichte Beute eigentlich nicht entgehen. Ich schaute mich im Wasser um, weil ich den Grund für das Verschwinden entdecken wollte, wobei mir in den Sinn kam, dass vielleicht ein besonders großer Weißer Hai aufgetaucht war, vor dem sich die anderen respektvoll zurückgezogen hatten. Dies ist kein ungewöhnliches Verhalten, die anderen Haie waren vielleicht maximal 4–5 Meter lang, es konnte durchaus ein größeres Tier aufgetaucht sein, da sie bis zu 7 Metern groß werden können.

*Und dann sah ich, was mich glauben ließ, ich sei plötzlich in diesem Film, *Der Weiße Hai* oder so ähnlich. Ich sah auf einmal nur wenige Meter entfernt von mir ein riesiges Tier, das in der Gestalt zwar einem Weißen Hai ähnelte, aber auf keinen Fall einer sein konnte. Denn dieser Fisch war mit Sicherheit gut 11–12 Meter lang, schätze ich. Kein Weißer Hai erreicht diese Größe. Zwar gibt es etwa den Walhai, der ungefähr ähnliche Größen erreicht, aber dem Tier fehlten die charakteristischen Merkmale des Walhais. Und als ich ihn von vorne sah, war mir klar, dass es ein Raubfisch sein musste.*

15

Ich war fasziniert und verängstigt gleichermaßen. Der Käfig hielt zwar ohne weiteres die großen Weißen ab, aber diese wirkten fast klein gegenüber dem Hai, der nun um uns herum kreiste. Wenn dieser zubeisst, ist es aus mit mir, dachte ich. Glücklicherweise schien der Hai nicht besonders aggressiv zu sein, er umschwamm unser Schiff nur eine Weile. Schließlich schnappte er sich den Fleischbrocken mit einem einzigen, gewaltigen Biss von der Leine und glitt an meinem Käfig vorbei wieder in die Weite des Meeres, aus der er so plötzlich gekommen war. Dabei viel mir meine Kamera wieder ein, ich riss sie hoch und drückte ab, wobei mir zumindest ein gutes Bild gelang.

Als das Tier verschwunden war, machte ich, dass ich aus dem Käfig kam, von Haien hatte ich vorerst genug. Auch meine Kollegen an Bord hatten das riesige Tier gesehen und waren sich ebenfalls einig, dass es kein normaler Weißer Hai war. Auf dem Bild von mir konnten wir noch einmal die gewaltige Größe bestaunen. Außerdem fiel uns auf, dass es viele größere und kleinere Narben auf dessen Haut gab, die wohl von Kämpfen mit anderen Tieren stammen mussten. Keine Ahnung, ob wir nun eine neue Art gesehen haben oder doch nur einen ungewöhnlich großen Weißen Hai, was ich jedoch für unwahrscheinlich halte. Jedenfalls werde ich es mir demnächst zweimal überlegen, wieder in dem Gebiet zu tauchen.“

So in etwa könnte eine Entstehungsgeschichte lauten. Man sollte beachten, dass er möglichst wenig reisserisch klingt, sondern seriös. Eine Möglichkeit ist es zum Beispiel, auf die Wissenschaft Bezug zu nehmen. Es ist für eine gute Geschichte und einen guten Fake nötig, sich ein wenig in die Leser und Betrachter hineinzusetzen, sich ihre Reaktionen zu überlegen und entsprechend zu begegnen (siehe Kommentare in der Geschichte).

4. Nun kommen wir zur Hauptsache, dem Fake selbst:

Je nachdem, was man Faken möchte, bieten sich verschiedene Möglichkeiten, vom kompletten dreidimensionalen Eigenbau ganzer oder Teilweiser Wesen über die Veränderung von realen Tieren bis hin zu bearbeiteten Fotos und Videos reicht die Palette, je nach Einfallsreichtum und Möglichkeiten. Beliebt sind, nebenbei bemerkt, besonders Veränderungen an realen Tieren, etwa an Farbe, Fell, Zähnen etc. sowie bearbeitete Bilder.

In meinem Beispielfall habe ich mich für die Bildbearbeitung entschieden: megalodon.jpg

Aus dem Buch *Ozeane Die Ganze Faszination Der Unterwasserwelt* habe ich als erstes das folgende Bild eingescannt: walhai.jpg



15

Es handelt sich, wie man unschwer erkennen kann, um einen Walhai. Dieser liefert schon einmal den Grundbau, denn aus der vorliegenden Perspektive lässt sich ohne die charakteristischen Merkmale, etwa die hellen Flecken, nur ein sehr großer Hai erkennen.

Mit Hilfe von Photoshop habe ich nun unter Benutzung des Smudge-Tools zuerst die Flecken ein wenig verzogen, dann die dunkle Farbe an deren Rändern mit der Farbpipette analysiert, die Flecken mit dem Magic Wand-Tool markiert und diese dann mit den passenden Farbe durch den Farbeimer aufgefüllt. Der Strichcode des Buches wurde auf ähnliche Weise verwischt.

Soweit so gut, allerdings gab es nun noch immer das Problem, dass man die Bearbeitung selbst mit bloßem Auge leicht ausmachen konnte. Also habe ich mit Hilfe der Add Noise-Funktion die Bearbeitung noch etwas verschleiern lassen.

Zusammen mit der Entstehungsgeschichte ist so ein Fake eines Megalodon entstanden.

Ich hoffe, ich konnte einen Einblick geben, wie beispielsweise ein Fake eines Kryptiden entsteht, nehmt es als Hilfe, um andere Fakes zu erkennen. Hierbei sei noch einmal darauf hingewiesen, dass es sehr viele verschiedene Fakewege gibt, ich habe nur einen aufgezeigt.

Gal Fàn

Alle Rechte an dem Bild des Walhais liegen bei ihrem gesetzlichen Urheber, es dient lediglich dem Demonstrationszweck und ist nicht für die weitere Verbreitung vorgesehen.

Strategie 6: Mit Texten handlungsorientiert arbeiten

Handlungsorientiertes Arbeiten mit Texten ist als handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht vermutlich den meisten DeutschdidaktikerInnen vertraut. Indem die Schüler und Schülerinnen konkret etwas im Zusammenhang mit Texten machen, werden sie aktiviert und involviert. Ihre Auseinandersetzung mit dem Gelesenen beschränkt sich nicht auf die verbale (gesprochene) Ebene. Dieses „äußere Tun“, das mit Veränderungen der Umwelt verknüpft ist, ist besonders für viele Buben sehr motivierend.

Die umzusetzenden Ziele sollten sowohl aus der Perspektive der Mädchen als auch der Buben sinnvoll sein, damit sie so weit als möglich auch intrinsisch motiviert sind, sich mit den zu lesenden Texten zu befassen. Steht das Erzielen einer guten Note im Vordergrund, ist die Motivation weniger auf die Aufgabe selbst bezogen, sondern vielmehr auf die Erwartungen der Schule bzw. des Lehrers/der Lehrerin sowie auch der Eltern. „Das Eigene“ der SchülerInnen spielt dann erwartungsgemäß eine geringere Rolle.

Ein an den SchülerInnen ausgerichteter handlungsorientierter Unterricht braucht entsprechende Freiräume für die SchülerInnen. LehrerInnen sollten Produkte der Kinder „bestehen lassen“, auch wenn diese ihren Erwartungen nicht entsprechen. Dieses Unerwartete kann für LehrerInnen und für SchülerInnen Anlässe schaffen, um bisher unbekannte Interessen und Themen der SchülerInnen und andere Lesarten von Alltagsrealität und Texten kennen zu lernen. LehrerInnen können sich dadurch selbst neue Zugänge zu sozialen Umwelten (vor allem der Kinder) und zu Texten erschließen und das Verhalten ihrer SchülerInnen im Idealfall besser nachvollziehen und verstehen.

Beim Lesen von erzählender Literatur brauchen SchülerInnen, die wenig Erfahrungen mit der abstrahierten Sprache schriftlicher Texte und mit deren Codes haben, besondere Unterstützung. Zum Teil ist es ihnen nicht möglich zu erkennen, was bzw. wie viele unterschiedliche Facetten von Kommunikation und „Leben“ in Texten enthalten sein können und wie man sich diese erschließen kann. Die handlungsorientierte Auseinandersetzung mit Texten ist hier eine wichtige Zugangsmöglichkeit: Die LeserInnen verbinden dabei Erfahrungen und Wissen aus ihrem Alltagsleben mit den Inhalten des Textes. Sie bekommen Rückmeldungen von den anderen über ihre Rekonstruktionen und Interpretationen des Textes – und was für Buben besonders wichtig ist: Sie können sich im aktiven Tun selbst einbringen.

Bei allen Beispielen, die in dieser Sammlung vorgestellt werden, ist handlungsorientiertes Arbeiten mit Texten ein zentraler Ansatzpunkt, und zwar als didaktisches Bindeglied zwischen den zu Fördernden – den SchülerInnen – und den Texten, mit denen sich die SchülerInnen auseinandersetzen. Umfangreiche Projekte, in denen handlungsorientiertes Arbeiten mit Texten im Mittelpunkt steht, werden in Kapitel 3 (*Modellprojekte zur Förderung der Lesemotivation*) vorgestellt.

Die folgenden Beispiele sind zum Teil sehr alltagspraktisch ausgerichtet. Die zu lesenden Texte stehen nicht eigentlich im Mittelpunkt, sondern sind Bausteine einer Aufgabe, die ohne sie nicht gelöst werden kann. Es geht um Fußball, darum, dass SchülerInnen selbst an Figuren einer Geschichte oder zu Texten Fragen stellen, dass sie Rätsel in einer Rallye lösen und in der Schulbibliothek zum Lesen verführt werden.



Die in der Broschüre *Förderung der Lesemotivation* vorgestellten Maßnahmen beziehen sich vor allem auf die Übersetzung von Texten in andere Modi der Darstellung:

Texte übersetzen: Rollenspiele, Standbilder

- Sich aktiv mit Texten auseinandersetzen, Inhalte reflektieren (müssen erst verstanden werden); das Eigene mit dem Anderen (dem Textinhalt) verbinden; das Eigene einbringen – sich involvieren
- Textelemente werden aktiv verwendet (Erweiterung des Wortschatzes etc.)

Texte übersetzen: Bilder, Objekte, Power Point-Präsentationen, Videos, Hypertexte, etc.

- Bandbreite von Kommunikationsmodi kennen lernen – das Besondere von Schrift erkennen
- Texte strukturiert lesen und rekonstruieren
- Visuelle Modi sowohl für Buben als auch Mädchen nutzbar machen

16

Fußball im Buch

Ausgehend von einem Thema, das vor allem Buben, zunehmend auch Mädchen, interessiert, lesen die SchülerInnen unterschiedliche Textgenres zum Thema – vielleicht auch zum ersten Mal einen literarischen Text über Fußball.

Sie führen Rechercheaufgaben aus, erstellen Kurzfassungen von Texten in verschiedener Form (Steckbrief, Begriffe auf Karten, Stichwortzettel, etc.), präsentieren Arbeitsergebnisse, befassen sich mit Kontextthemen, setzen Szenen aus dem gelesenen Text in Zeichnungen oder Bilder um, wechseln die Perspektive, indem sie in die Hauptfigur „schlüpfen“ und ein Tagebuch schreiben etc.

Durch ein ihnen vertrautes Thema können die SchülerInnen auch eigene Erfahrungen einbringen bzw. das, was sie lesen und erarbeiten, mit ihren Erfahrungen verbinden.

Dass die Kinder in die Rolle einer Figur aus der Geschichte schlüpfen und mit deren Stimme sprechen, macht es vor allem Buben einfacher, darüber zu sprechen, wie sie Ereignisse in der Geschichte sehen oder auch über Gefühle dieser Figur – etwas, was nach wie vor Buben schwerer fällt als Mädchen.



Mittelfristige Lernspirale zum Thema Fußball mit „Keine Chance für Harold?“ von Franz Sales Sklenitzka und „Was ist was. Fußballbuch“.

Sklenitzka, Franz Sales: Keine Chance für Harold? Fußball im Mittelalter: Vom Totenkopf zum runden Leder. St. Pölten: Niederösterreichisches Pressehaus, 2003.

Bausenwein, Christoph/Knauer, Uli: Was ist was. Fußballbuch. Nürnberg: Tessloff, 2008.



Deutsch, Bewegung und Sport, Geschichte und Sozialkunde



AUSFÜHRUNG

Sensibilisierung		
A1	Brainstorming zum Thema Fußball (Tafel)	10'
A2	Schüler-Fußball-Biographien (so vorhanden) SS stellen in Kurzreferaten ihre Fußball-Biographie vor	10'
A3	„Keine Chance für Harold?“ F.S. Sklenitzka Kapitel 1 lesen	15'
A4	Steckbrief von Harold erstellen (Spickzettel, Poster, o. Ä.)	10'
A5	Eigene Steckbriefe erstellen, im Kugellager vorstellen	10'
A6	Fachbegriffe zum Thema: SchülerInnen finden selber Fachbegriffe (Einzelarbeit – Gruppenarbeit) – Die Begriffe werden auf Karten geschrieben und an die Tafel geklebt. Der Begriffspool wird als Tabelle aufgeschrieben und die jeweiligen Erklärungen in Gruppenarbeit mit Hilfe von Lexika, Internet, ... dazugeschrieben.	15'

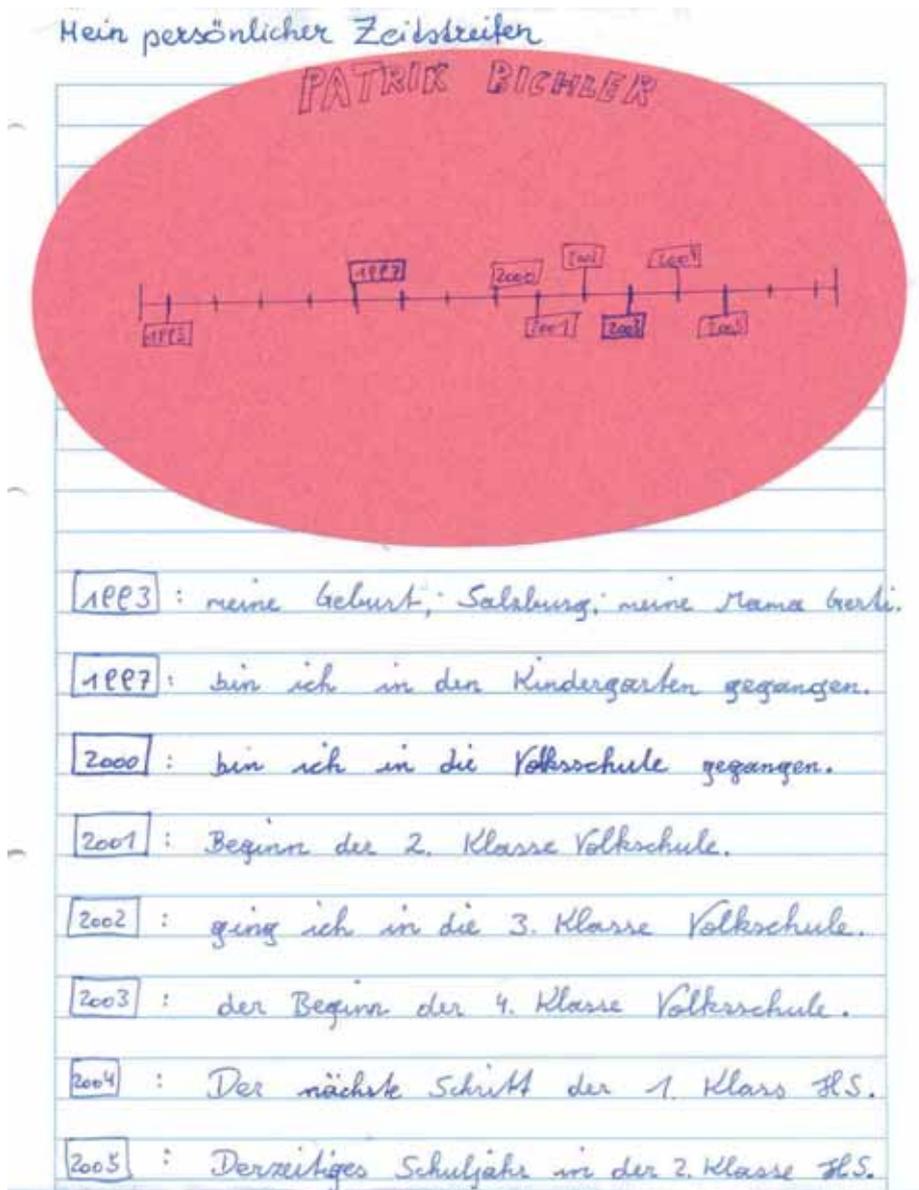
16

Arbeit mit dem Buch		
B1	Kapitel 2 „Grannys Erzählung“ lesen (Stichwortzettel erstellen)	
B2	Sachtext „Kleine Chronik ...“ aus „Harold“ nach der 5-Schritt-Lesemethode erschließen (markieren, W-Fragen beantworten, ...). Im Kugellager die Informationen im Innen- und im Außenkreis austauschen, ZuhörerInnen achten auf die Richtigkeit der Informationen. ODER Zeitstreifen (siehe Anhang) Zwei SchülerInnen (Losentscheid) präsentieren die Inhalte im Plenum.	15'
B3	Erzählung mit „Was ist Was“-Band „Fußballbuch“ (siehe www.ig-lesen.at Stichwort Sachbücher) vergleichen, historische Bilder und Texte anschauen bzw. vorlesen Textauszug: S. 9 „Warum wurde der wilde Fußball in England verboten?“ Textauszug: S. 7 „Wurde auch in Amerika und Europa Ball gespielt?“	1UE
B4	Kapitel „Das Spiel“ S. 39–79 lesen	
B5	Spielregeln früher und heute In GA Spielregeln aus dem Text mit den heutigen Spielregeln vergleichen („Was ist Was. Fußballbuch“ oder evtl. Vorarbeit im BSP-Unterricht als Hilfe) – Ergebnisse auf Plakaten gestalten	1UE
B6	Kapitel „Der König“, „Stille Tage“ und „Neubeginn“ lesen Frage: „Was erfahren wir über die Lebensweise der Menschen im Mittelalter?“ In PA alle Fakten aus dem Buch zusammentragen, in einen kurzen Text zusammenfassen und im Plenum vorlesen. (Ergänzung evtl. im Geschichtsunterricht, Buch über das Leben im Mittelalter, Texte über das Mittelalter, Film, ...)	1UE
B7	Harold – der Held entweder: Stationen in Harolds Leben graphisch darstellen – eine Art Lebenslauf zeichnerisch aufarbeiten oder: Harold schreibt ein Tagebuch	1UE
Erweiterungsbereich		
C1	Portraits von Lieblingsspielern bzw. –vereinen in Form von Referaten, Plakaten, ...	
C2	Besuch eines Fußballspiels	
C3	Ein Fußballturnier in der Schule organisieren	

16

Brauchbare Links zum Thema

<http://wasistwas.de>
www.tessloff.com
www.oefb.at
www.uefa.com
www.4teachers.de
<http://www.np-buch.at>



PATRIK BICHLER

„Liebes Tagebuch“ 17. 10. 1314

Heute ist es mir ganz schlecht gegangen.
Der König hat nämlich das Fußballspielen
verboten.

Aber mir hat das Fußballspielen immer so viel
Spass gemacht, ich habe nämlich immer so
oft den Ball ins gegnerische Dorf gebracht.
Das war einfach total lustig.

Nun wurde zwar schmutzig aber das machte mir
gar nichts aus.

Die gegnerische Mannschaft lachte mich scheckig,
weil sie nach dem Spiel immer die saubersten
von uns waren.

Der König hatte davon erfahren als einmal
ein Bogenschützentraining vor seinen Augen
stattfand.

Keiner der Schützen traf das Ziel, und das
sah der König gar nicht gerne.

Ich schrie ganz laut, dass das Fußballspielen
daran schuld sei.

Der König kündigte an, die Bogenschützen sollen
jeden Tag üben.

Nach einiger Zeit trafen die Schützen so gut,
dass der König das Fußballspielen wieder
erlaubte.

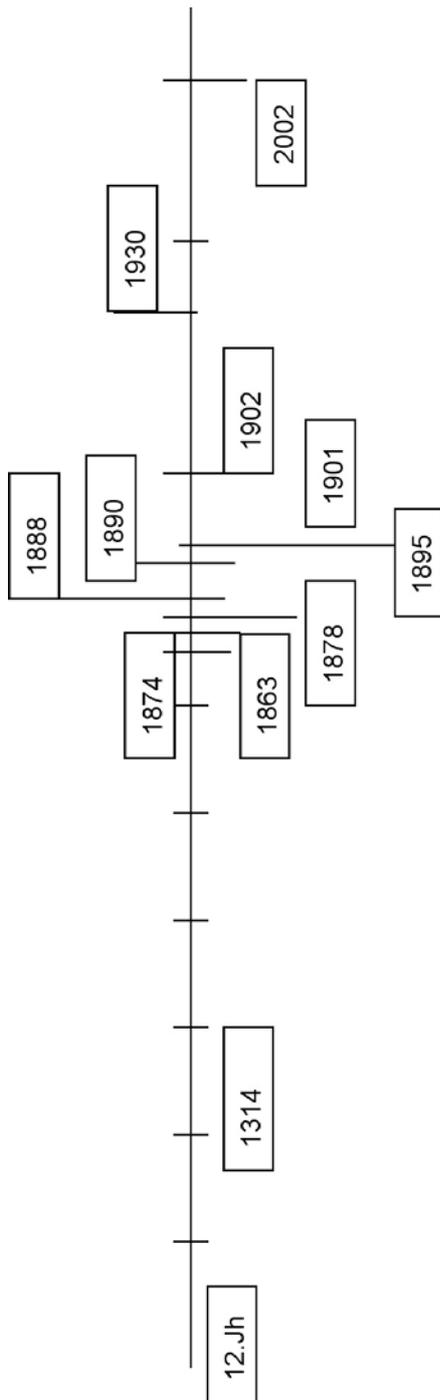
Als wir das hörten waren wir alle wieder schnell
am Ball und spielten wie in den Zeiten als
der König noch nichts vom Fußballspielen wusste.

16

KOPIERVORLAGE

Vervollständige den Zeitstreifen!

Schreibe in Stichwörtern die Ereignisse der aufgelisteten Jahre!



12.Jh.	1314	1863	1874	1878	1888
1890	1895	1901	1902	1930	2002

17

Schüler und Schülerinnen stellen Fragen an ...

Die SchülerInnen formulieren selbst Fragen an einen Text, den sie gelesen haben. Ihre eigenen Interessen in Bezug auf den Inhalt und Figuren stehen im Vordergrund, nicht die des Lehrers/der Lehrerin bzw. die für den Literatur- und Leseunterricht üblichen Fragestellungen. Ihre Interessen erfahren dadurch zum einen Wertschätzung durch den Lehrer/die Lehrerin. Zum anderen werden die Mädchen und Buben dazu angeleitet, zwischen ihren persönlichen Erfahrungen, Lebenswelten und Interessen und denen, die im Text thematisiert werden, Verbindungen herzustellen. Dies sollte sowohl das Verstehen des Textes vereinfachen als auch – und das ist bei diesem Beispiel eines der Kernziele – die Relevanz der Inhalte nachvollziehbar machen. Dass dabei sehr unterschiedliche Perspektiven auf die Inhalte und ProtagonistInnen zu Tage treten können, zeigt die Erlebens- und Alltagsvielfalt von 10- bis 12-Jährigen.

Ein Diskussionspunkt könnte sein, ob sich die Fragen von Mädchen und Buben unterscheiden und wenn ja, worauf das zurückgeführt werden könnte. Diese Auseinandersetzung ermöglicht noch einmal eine Beschäftigung mit dem Text und eine Kontextualisierung der Inhalte des Textes, was den SchülerInnen Hilfestellungen bei der Rekonstruktion der Inhalte erzählender Literatur geben sollte.

Besonders bei der Verwendung von historischen Texten bietet sich die Arbeit mit weiteren Texten (Sach- und erzählende Literatur; Hörbücher, Zeitschriften – z. B. P.M. History), mit Filmen, Webseiten, Comics, Computerspielen, etc. an, um für die erzählte Geschichte eine „verdichtete Umwelt“ zu schaffen. Die Möglichkeiten der Multimodalität und Multimedialität von Medientexten sind für viele Buben und Mädchen sehr motivierend. Auch sie helfen bei der Rekonstruktion der Inhalte schriftlicher Texte und tragen dazu bei, deren Relevanz und Botschaften nachzuvollziehen.

Für LehrerInnen wiederum ermöglichen die von den Mädchen und Buben formulierten Fragen (und Antworten), mehr über deren persönliche Interessen und auch ihre lebensweltliche Einbindung zu erfahren. Dies ist eine wichtige Ressource für die Auswahl weiterer Texte und Aufgaben: Es werden Brücken geschlagen zwischen den schulischen und literarischen sowie den außerschulischen Welten der Mädchen und Buben.

Ein wichtiger Aspekt der Maßnahme ist, dass die SchülerInnen in die Rolle der ProtagonistInnen von Texten schlüpfen. Dies ermöglicht einen Perspektivenwechsel, von dem heraus es oft vor allem für Buben einfacher ist, über Gedanken und Gefühle zu sprechen bzw. zu schreiben.

Die SchülerInnen überarbeiten und schreiben neue Texte. Sie erleben auf diese Weise das „Gemachte“ von Geschriebenem. Wenn sie dabei mit Bildern oder Zeichnungen arbeiten, sind sie auch mit Fragen des Textdesigns konfrontiert.



Als Teil einer Textbearbeitung, als Vorbereitung auf die Nacherzählung, als Identifikationsmöglichkeit mit historischen Persönlichkeiten

Deutsch, Geschichte und Sozialkunde

Vorarbeit	Lesen einer Geschichte, Sage, Märchen, ... Zum Beispiel: Sage von Ikarus und Daidalos	EA
Erarbeitung	1. Vorübung: Fragen formulieren	EA
	2. Du bist ReporterIn. Stelle der historischen Figur Fragen! Z. B. mache ein Interview mit Daidalos! Schreibe das Interview nieder und spiele das Interview mit einem Partner/einer Partnerin der Gruppe vor!	PA
Transfer	Macht zu zweit ein Interview mit einer anderen Figur aus der Geschichte!	PA



AUSFÜHRUNG

Varianten:

- SchülerInnen stellen Fragen, die nicht unmittelbar mit dem Text zu tun haben.
- SchülerInnen stellen Fragen und geben Blatt an PartnerIn weiter, die/der in die Rolle der Figur schlüpft und die Fragen beantwortet.
- SchülerInnen setzen die Geschichte fort (z. B. Was macht Daidalos, nachdem er seinen Sohn verloren hat? Was geht ihm durch den Kopf?)
- SchülerInnen geben der Geschichte ein anderes Ende.
- SchülerInnen zeichnen die Figuren, verfassen Steckbriefe.

Ein Beispiel:

DALLE NOYSHE, 12 Jahre
III. hg. 5.3.08

Die Sage von Ikarus

R: Hallo, darf ich Ihnen ein paar Fragen stellen.
D: Ja sicher was wollen sie wissen.
R: Warum haben sie den Talos in den Tempel hinunter
D: Weil ich Einverachtig war.
R: Warum waren sie Einverachtig?
D: Weil er das aller besten gemacht hat.
R: Wie alt war der Talos eigentlich?
D: Er war 12 Jahre alt.
R: Starb Talos Mutter auch und wo Starb Talos
Mutter
D: Ja, sie Starb sie köfete sich aus Kummer.
R: Hast du deinen Sohn gefunden?
D: Nein, ich habe ihm nicht gefunden ich habe nur ein
paar Feder gesehen?

18

Rätselrallye

Die SchülerInnen müssen eine Reihe unterschiedlicher Aufgaben/Rätsel lösen, wobei immer Lesen und Schrift involviert sind: das Lesen der Anleitung und das Finden des jeweiligen Lösungsbuchstabens. Das Lösen von Rätseln, der Wettbewerbscharakter und die Bewegung machen die Rallye zu einer sehr spielerischen Aktivität, die Mädchen und Buben gleichfalls Spaß macht. Bei den Fragen ist darauf zu achten, dass diese sowohl für Mädchen als auch Buben interessante Themenbereiche abdecken.



Am besten zwei Unterrichtseinheiten, die hintereinander liegen

Deutscheinheit, Nachmittagsbetreuung oder auch fächerverbindend (Mathematik, Biologie und Umweltkunde, Geschichte und Sozialkunde, Geographie und Wirtschaftskunde, Bewegung und Sport/Buben bzw. -/Mädchen)

AUSFÜHRUNG

Die Rätselrallye kann für sich veranstaltet werden oder aus einem Anlass heraus: Abschluss einer Projekt- oder Lesewoche, Schulfest, Abschluss eines bestimmten Kapitels in einem oder mehreren Fächern, zu denen dann auch fachliche Fragen zu lösen sind usw.

Vorüberlegungen

In einem genau definierten Bereich der Schule verteilt gibt es gut sichtbar durchnummerierte Zettel mit Aufgaben, die zu lösen sind. Diese Aufgaben sollen folgende Kriterien erfüllen:

- Relativ leicht lösbare Aufgaben.
- Die Anleitungen durchnummerieren: SchülerIn mit der Katalognummer 1 geht zuerst zum Zettel 1, SchülerIn mit der Katalognummer 2 zum Zettel 2 usw.. Anschließend werden die Zettel aufsteigend gesucht, die/der SchülerIn mit der letzten Katalognummer sucht als zweiten Zettel den Zettel mit der Nummer 1.
- Im definierten Rallye-Bereich möglichst weit verteilen, damit die SchülerInnen sich nicht gegenseitig beobachten.
- Auf jedem Zettel sollte vermerkt sein: „Lass diesen Zettel unbedingt genau an dieser Stelle zurück!“
- Aufgabenstellungen aus allen möglichen Gebieten: Erkundungen einziehen, Rechenaufgabe lösen, Geheimschrift entziffern, eine Planskizze lesen usw. Die Lösungsbuchstaben aus den einzelnen Stationen (Aufgaben) ergeben zusammen einen gesuchten Spruch.
- Der genau definierte Rallye-Bereich sollte für diese Unterrichtszeit (evtl. zwei Einheiten) nicht für andere SchülerInnen begehbar sein, da diese dann vielleicht die Zettel entfernen. Das würde die Rallye unmöglich machen. Vorschläge: Schulbibliothek, eine Klasse und ein Teil des Ganges; Turnhalle; Schulhof oder dgl.; nachmittags, wenn die Schule nicht so voll besetzt ist: evtl. ein Stockwerk.
- Zusatzzettel für die Schnellen gleichfalls in einem Bereich auslegen.
- Jede Schülerin/jeder Schüler braucht Zettel und Bleistift für die Lösungen. Optimal wäre ein Vordruck, in dem für jede Station nur mehr noch die Lösung eingetragen wird.

18

Ablauf

- Vorher: Aufgaben und Zusatzaufgaben ausdenken, schreiben, an die Orte verteilen.
- Vor Beginn: Instruktion an die Klasse: Rallye-Bereich definieren, Zeitbegrenzung definieren, Anweisung: „Alle Zettel dort lassen!“ und „Jede/Jeder SchülerIn geht zu dem Zettel mit der eigenen Katalognummer!“; „Wer schneller fertig ist, löst die Zusatzaufgaben.“
- Start
- Schluss bei Ablauf der vorher definierten Zeit. Alle SchülerInnen nehmen ihre Lösungszettel mit, beschriften sie mit dem Namen und geben sie zur Auswertung ab.
- Auswertung: Am besten von einem SchülerInnenteam erledigen lassen. Währenddessen sammeln andere SchülerInnen die verteilten Zettel ein.
- Siegerehrung: Vielleicht gibt es Buchpreise von der Bibliothek?

Vorschläge für Aufgaben

Diese Beispiele sind fiktiv und ohne Lösungsspruch. Sie müssen an die jeweilige Situation angepasst werden:

- Löse die folgende Geheimschrift und notiere das Lösungswort auf deinem Bewertungszettel. Der gesuchte Lösungsbuchstabe ist der 4. Buchstabe. Geheimschrift: 7 5 8 5 9 13 19 3 8 12 9 6 14 (Die Lösung wäre hier „Geheimschrift“, die Zahlen entsprechen der Stelle im Alphabet.)
- Setze das beiliegende Puzzle zusammen und notiere das Lösungswort auf deinem Bewertungszettel. Der gesuchte Lösungsbuchstabe ist der 9. Buchstabe. (Hier geht das Lösungswort über ein Papierpuzzle, am besten über mehrere auseinander geschnittene Puzzleteile verteilt.)
- Hier siehst du eine Karte unserer Stadt. Wenn du vom Dom genau nach Norden gehst, kommst du nach 500 Metern zu einem Gebäude, das dein Lösungswort ist. Der gesuchte Lösungsbuchstabe ist der 3. Buchstabe.
- Ein Würfel zeigt dir die Augenzahl 4. Wenn du die Augenzahl der gegenüberliegenden Fläche nimmst, bekommst du eine Zahl, die eine Stellung des Buchstabens im Alphabet angibt. Dieser Buchstabe ist der gesuchte Lösungsbuchstabe. Tipp: Die gegenüberliegenden Flächen eines Würfels ergänzen die Augenzahl immer auf 7! (Hier wäre die Lösung 3.)
- 100 Gummibärli sollen auf 25 SchülerInnen aufgeteilt werden. Wie viele Gummibärli bekommt jede/jeder SchülerIn? Die Zahl gibt die Stellung eines Buchstabens im Alphabet an. Dies ist der Lösungsbuchstabe.
- Wenn du die Notrufnummer der Feuerwehr nimmst und die einzelnen Ziffern zusammenzählst, kommst du wiederum auf eine Zahl. Die Zahl gibt die Stellung eines Buchstabens im Alphabet an. Dies ist der Lösungsbuchstabe.
- Der letzte Buchstabe des Familiennamens der Schuldirektorin/des Schuldirektors ist dein Lösungsbuchstabe.
- Wenn man im Internet eine bestimmte Homepage sucht, beginnt die Bezeichnung des Internetpfades meistens mit 3 gleichen Buchstaben. Einer davon ist dein Lösungsbuchstabe.
- Ein Lied beginnt mit „Fuchs, du hast die“ Der 2. Buchstabe des hier ausgelassenen Wortes ist dein Lösungsbuchstabe.
- Rechtschreibung: „ICH HABE RIESIGEN HUNGER!“ Das Wort „RIESIGEN“ schreibt man groß oder klein? Der 1. Buchstabe des gesuchten Wortes ist der Lösungsbuchstabe.
- 1.000 Meter ergeben einen Der 8. Buchstabe des gesuchten Wortes ist dein Lösungsbuchstabe.

18

- „Die Zauberflöte“ ist eine berühmte Oper von Wolfgang Mozart. Der 5. Buchstabe des gesuchten Wortes ist dein Lösungsbuchstabe.
- Wenn man ein Handy einschalten will, muss man einen-Code eingeben. Der 1. Buchstabe des gesuchten Wortes ist dein Lösungsbuchstabe.
- „Bitte“ auf Englisch heißt? Der 3. Buchstabe des gesuchten Wortes ist dein Lösungsbuchstabe.
- Spruch: „Die führen sich auf wie Hund und!“ Der 2. Buchstabe des gesuchten Wortes ist dein Lösungsbuchstabe.
- Der letzte Buchstabe der chemischen Formel für Wasser ist dein Lösungsbuchstabe.
- Bei diesem Labyrinth (Stoß Kopien) siehst du mehrere Buchstaben auf der einen und mehrere Buchstaben auf der anderen Seite. Wenn du vom Buchstaben „C“ ausgehst und den Weg durchs Labyrinth mit einem Bleistift nachzeichnest, kommst du zu deinem Lösungsbuchstaben.
- Die österreichische Nationalflagge zeigt die Farben „rot rot“. Der 3. Buchstabe ist dein Lösungsbuchstabe.
- „Ein Auto hat 75 PS“ – Wenn man PS ausschreibt, ergibt der 2. Buchstabe deinen Lösungsbuchstaben.



Variationen, Zusatzaufgaben für Differenzierung:

- Der (geschützte) Schulhof wird mit einbezogen.
- Wenn man die SchülerInnen in Zweiertteams losschickt, braucht man weniger Zettel. Der Startmodus mit den Katalognummern ist allerdings entsprechend zu ändern. Der Nachteil dabei ist, dass die Aufgaben vermutlich von den besseren LeserInnen gelesen und beantwortet werden, während die schwächeren LeserInnen weniger beteiligt sind. Die schwächeren LeserInnen haben so aber auch die Chance, zum Gewinnerteam zu zählen.
- Verteilung der Rätselrallye auf mehrere Tage.
- Mit einem Internetzugang kann auch diese Möglichkeit mit einbezogen werden.

19

Zum Lesen verführen – in der Schulbibliothek

Die Schulbibliothek bietet unzählige Möglichkeiten, Schülerinnen und Schüler zum Lesen zu verführen; eine Auswahl wird im Folgenden vorgestellt. Oft geht es nur darum, Kinder in die Bibliothek zu lotsen – auch WenigleserInnen und NichtleserInnen, jeder und jede sollte hier in einer angenehmen Atmosphäre etwas für sich finden. Besonders schwache LeserInnen brauchen aber immer wieder persönliche Hilfestellungen. Der zeitliche Rahmen soll den Möglichkeiten der Kinder und LehrerInnen angepasst sein. Die große Pause am Vormittag bietet sich z. B. für kurze Leseaktionen an, von denen im Folgenden einige kurz vorgestellt werden.

Wie kann man Kinder, die dem Lesen eher distanziert gegenüberstehen, hier unterstützen, dass auch sie etwas für sie Interessantes finden? Häufig können diese Mädchen und Buben auch mit Bibliotheken wenig anfangen. Sie verfügen nicht über entsprechende Erfahrungen, sich in einer Bibliothek oder in einem größeren Buchangebot zurechtzufinden. Wichtig ist, die SchülerInnen immer wieder auf die Bandbreite des Angebots an Lesestoffen hinzuweisen und ihnen zu ausgewählten Themen unterschiedliche Bücher zu zeigen und zusammenzustellen, z. B. Genres, die unterschiedliche Gruppen (z. B. auch eher „für Mädchen“ oder eher „für Buben“) ansprechen, Bücher, die in ihrem Anspruch an die Lesekompetenz und den „Leseatem“ der SchülerInnen differieren, Sachliteratur, Nachschlagewerke, Zeitschriften, Comics, etc.

Das gewählte Thema kann den SchülerInnen auch vorher bekannt gegeben werden: Vielleicht haben sie zu Hause besondere Texte, die sie mitbringen können/möchten, wie etwa Prospekte zu bestimmten Produkten, die mit dem vorgegebenen Thema zusammenhängen. Auch Videos, DVDs oder Computerspiele sollten hier zugelassen sein, sind sie im Alltag vieler Kinder doch wichtiger als Bücher und andere Lesemedien. Hier stellt sich dann die Aufgabe, diese audiovisuellen und interaktiven Medien mit Lesestoffen zu vernetzen. Speziell wenn SchülerInnen, die nicht gerne (Bücher) lesen, einen Film vorstellen dürfen, der ihnen sehr gefällt, können sich sogar diese Kinder im weiteren Kontext von Lesen als ExpertInnen präsentieren. Hinweise auf passende Sachtexte oder erzählende Literatur werden dann von diesen Kindern möglicherweise eher aufgegriffen, auch weil es bereits inhaltliche Anknüpfungspunkte zu den Texten gibt.

Und: Gerade den lesefernen Schülern und Schülerinnen sollte die Lehrerin/der Lehrer immer wieder persönlich ein Buch, ein Comic oder eine Zeitschrift geben, das ihnen gefallen könnte. Hier ist wiederum Wissen über Interessen, Gewohnheiten und Alltagsbedingungen der Kinder allgemein sowie ihre außerschulischen Leseerfahrungen im Besonderen sehr hilfreich, um entsprechende Lesestoffe auswählen zu können (siehe Beispiel 1 und 2).

19

Eine Auswahl

Frühstück, Pausenrallye und Quiz

- Büchereifrühstück (eine Viertelstunde vor Beginn des Unterrichts) mit einem Vorlesetext und Orangensaft und Keksen für die ZuhörerInnen
- Pausenrallye durch die Bücherei
- Rätsel & Quiz – themenbezogen (neues Harry Potter Buch, AutorInnenlesung, Gedenktag, Welttag des Buches ...)
- AutorInnenquiz – zu bestimmtem Jahrestag, zu Neuerscheinung oder anlässlich einer Autorenlesung

Präsentation der Neuigkeiten in der Bücherei

- Nur für Buben / für Mädchen verboten : Präsentation von Büchern speziell für Buben
- Nur für Mädchen / für Buben verboten: Präsentation von Büchern speziell für Mädchen
- Neuerscheinungen: Vorstellung der Neuerwerbungen in der Bibliothek
- Alles, was verboten ist! – „Verbotene“ Bücher werden immer lieber gelesen, als „normale“ Literatur; welche Bücher als „verboten“ deklariert werden, bleibt dem Einfallsreichtum des Büchereiteams überlassen.
- Spielepause: Neue Brettspiele, Gesellschaftsspiele werden vorgestellt
- Only english speaking today: Präsentation englischer Kinderbücher und Zeitschriften
- ZuhörerInnen gesucht: Hineinhören in die neuen Hörbücher

Themen aus dem Jahreskreis

- Literarischer Adventkalender: Jeden Tag öffnet ein anderes Kind den Adventkalender, liest den darin versteckten kurzen Text vor (Advent- oder Weihnachtsgedicht) und darf die süße Belohnung behalten.
- Fasching in der Bücherei: humorvolle Texte, Witze, Kuriositäten
- Ostereiersuche: Sucht Buchtitel, in denen ein Ei/ei vorkommt!

Einladung zu Aktionen

- Handout / Flyer in den Klassen
- Plakate in den einzelnen Stockwerken
- Ankündigung an fixem Platz – Vitrine, Eingang, Schulbuffet
- als Lautsprecheransage
- Mundpropaganda

19

KOPIERVORLAGE

Astrid-Lindgren-Quiz

An welchem Tag ist die Autorin geboren?

- a) 12. Oktober
- b) 14. November
- c) 16. November
- d) 14. Dezember

Astrid Lindgren stammt aus...

- a) Norwegen
- b) Schweden
- c) Dänemark
- d) Österreich

Die Autorin wäre 2007 so alt geworden

- a) 75 Jahre
- b) 90 Jahre
- c) 100 Jahre
- d) 150 Jahre

Eines ihrer Bücher heißt „Mio ...“

- a) ... mein Mio
- b) ...ma Dio
- c) ...im Trio
- d) ...Millionen

Welches Buch stammt nicht von ihr

- a) Karlsson vom Dach
- b) Michel aus Lönneberga
- c) Geschichten vom Franz
- d) Madita

Für wen schrieb Astrid Lindgren ihr erstes Buch?

- a) für ihren Sohn Ole
- b) für ihr Enkelkind Sven
- c) für die Nachbarkinder
- d) für ihre Tochter Karin

1) **Wie alt ist Astrid Lindgren geworden? Jahre**

2)* **Was hat sie an ihrem 80. Geburtstag gemacht?**

3)* **Welches Buch wurde auch verfilmt? Nenne eines!**

4)* **Welchen Beruf hat die Autorin zuerst gelernt?**

5)* **Nenne deine Lieblingsfigur aus Astrid Lindgrens Büchern und beschreibe sie!**

Name: _____ Klasse: _____

ABGABETERMIN: bis _____, _____ Uhr

*) Frage 2–5 sind individuelle Fragen zu denen es mehrere richtige Antworten gibt!

19

KOPIERVORLAGE

Harry-Potter-Quiz

- 1) **Wie heißt die Harry Potter-Autorin?**
 - a) Jeane K. Rowling
 - b) Joanne K. Rowling
 - c) Joanna K. Rawling
 - d) Joan Katie Bowling
- 2) **Der Harry Potter im Film heißt ...**
 - a) Tom Riddle
 - b) Harry Radcliffe
 - c) Daniel Radcliffe
 - d) Pete Tyler
- 3) **Wie heißt der Schuldirektor der Zauberschule Hogwarts?**
 - a) Severus Snape
 - b) Professor Quirrel
 - c) Rubeus Hagrid
 - d) Albus Dumbledore
- 4) **Wie heißt der sechste Harry Potter-Band?**
 - a) Potter der Prinz
 - b) Lumos und Expelliarmus
 - c) Harry Potter und der Halbblutprinz
 - d) Das Zauberlabyrinth
- 5) **Ein Klatscher ist ...**
 - a) ein Ball beim Quidditch
 - b) eine Position beim Quidditch
 - c) ein besonderer Zauberstab
 - d) die Strafe des Hausmeisters
- 6) **Welche Farben stehen traditionell für das Haus Gryffindor?**
 - a) schwarz
 - b) zauberblau
 - c) durchsichtig
 - d) rot
- 7) **Welches dieser Häuser gibt es nicht?**
 - a) Hufflepuff
 - b) Ravenclaw
 - c) Lionhead
 - d) Slytherin
- 8) **Die Einkaufsstraße für Zauberei heißt**
 - a) Fuchsbau
 - b) Pearlstreet
 - c) Winkelgasse
 - d) Logistikweg
- 9) **Die Adresse der Dursleys lautet**
 - a) Ligusterweg Nummer 4
 - b) Langustenweg Nr. 11
 - c) Dursley-Avenue 7
 - d) Ligusterweg Nummer 9
- 10) **Fawkes ist**
 - a) ein Phoenix
 - b) ein Basilisk
 - c) ein Saurüde
 - d) der dreiköpfige Hund

19

KOPIERVORLAGE

Lösung – Astrid-Lindgren-Quiz:

Geburtstag: 14. November

Buch: Mio, mein Mio

Sie stammt aus Schweden.

Nicht von ihr:
Geschichten vom FranzSie wäre 2007 100 Jahre
alt geworden.Das erste Buch schrieb sie
für Tochter Karin.**Lösung – Harry-Potter-Quiz:**

1 b

2 c

3 d

4 c

5 a

6 d

7 c

8 c

9 a

10 a

Strategie 7: Multimodalität und Multimedialität von Texten einsetzen

Wenn wir etwas mitteilen wollen, müssen wir den Inhalt dieser Mitteilung in Zeichen „übersetzen“. Diese Zeichensysteme können die unterschiedlichste Form haben. Die so genannten „Modi“ der Kommunikation umfassen z. B. visuelle Darstellungen (Zeichnungen, Bilder, Fotos bzw. bewegte Bilder), verbale Äußerungen, die gesprochen oder geschrieben sind, Töne und Geräusche, Mimik, Gestik und Bewegung, Gerüche usw. Modi brauchen Medien der Vermittlung bzw. Trägermedien. Schriftliche Mitteilungen können auf mehr oder weniger stabilen Trägermaterialien festgehalten werden, wie vor allem Papier, aber auch Karton, Folie, Glas, Textilien, Sand usw. Der Bildschirm ist ein „flüchtiges“ Ausgabemedium von Schrift.

Es hat sich gezeigt, dass viele Mädchen (und Frauen) eine höhere Affinität zu verbalen Modi der Kommunikation haben, während vielen Buben (und Männer) den Modi der visuellen Kommunikation näher stehen. So besitzen Mädchen im Allgemeinen häufiger Bücher und auch auditive Medien, während Buben besser mit Bildschirmmedien ausgestattet sind. Diese unterschiedlichen Orientierungen spiegeln sich auch in der Nutzung dieser Medien wider.

Mit den verwendeten Modi und Medien verändert sich der dargestellte Inhalt selbst. Verfilmungen von Texten sind ein besonders markantes Beispiel für diese „Übersetzungsproblematik“.⁸ Sehr häufig werden audiovisuelle Umsetzungen eines literarischen Textes, den man bereits gelesen hat, als enttäuschend erlebt. Während bei der Lektüre die verbalisierten Inhalte mit eigenen Vorstellungen und Erfahrungen rekonstruiert und zum eigenen Text werden, ist ein audiovisueller Text in vielerlei Hinsicht konkreter (Farben, Formen, Figuren, Landschaften, Stimmen, Geräusche usw.) und lässt so den RezipientInnen weniger Spielraum sich auszumalen, wie z. B. der Protagonist aussieht oder das Haus, in dem eine Szene stattfindet. Jeder Modus arbeitet nach eigenen Regeln und kann unterschiedliche Facetten besser oder weniger gut darstellen. So gelten auch für gesprochene und geschriebene Sprache unterschiedliche „Gesetze“.

Die Raum- und Zeitentbindung von schriftlicher Kommunikation – Texte können unabhängig davon gelesen werden, wann und wo sie geschrieben wurden – führt z. B. dazu, dass schriftliche Texte elaborierter sind als in interpersonalen Situationen Gesprochenes: Alles, was zum Verständnis des Textes erforderlich ist, muss verschriftlicht werden, weil Rückfragen nicht möglich ist. Ein weiterer Unterschied zwischen gesprochenen und geschriebenen Texten ist, dass bei Letzteren die LeserInnen bei der Rekonstruktion des Inhalts nicht durch Stimmlage, Betonung, Pausen, Lautstärke usw. unterstützt werden. Satzzeichen und Formalia wie Absätze, Kursivsetzungen, Aufzählungen, etc. sowie die lexikalische Organisation des Textes selbst ersetzen diese Eigenschaften der gesprochenen Sprache.

Besonders für schwache LeserInnen ist es erforderlich, dass sie lernen, wie durch Lesen Inhalte von Texten rekonstruiert werden können. Dies gilt sowohl für literarische, als auch – vor allem ab der Sekundarstufe I – für informationsorientierte Texte. So wird stillschweigend davon ausgegangen, dass Kinder nach dem Wechsel von der Volksschule in die 1. Klasse Hauptschule bzw. AHS von sich aus in der Lage sind, mit Texten in Schulbüchern zurechtzukommen, die sich mitunter sehr stark von den Texten unterscheiden, mit denen sie bislang konfrontiert waren. Dies mag für gute LeserInnen auch zutreffen; schwächere LeserInnen sind hier vielfach überfordert.

8) Zu Modalität und Medialität bzw. Multimodalität und Multimedialität vgl. vor allem Böck 2007a.

Wie können Kinder hier unterstützt werden? Das Lesen und Rekonstruieren von informationsorientierten Texten sollte immer wieder – unter Zuhilfenahme eines Overhead-Projektors oder Beamers – demonstriert und geübt werden. Literarische Texte können auch in der Sekundarstufe vorgelesen werden, z. B. auch in Form von Hörbüchern. Texte, die mit Sprache und Sprachrhythmus spielen und sprachliche Konventionen brechen, können die SchülerInnen selbst vorlesen. Bietet man den Kindern unterschiedliche, ihren jeweiligen Lesekompetenzen und Interessen entsprechende Texte an, ist von einem stark motivierenden Effekt auch für schwächere LeserInnen auszugehen.

„Übersetzungen“ von Texten in andere Darstellungsformen, vor allem mit Hilfe von Computer und Internet, sind für viele Buben besonders interessant. Viele Mädchen profitieren davon, wenn sie z. B. narrative Texte visualisiert darstellen, weil sie dabei eine distanzierte Lesehaltung einnehmen müssen.

Die Mädchen und Buben bereiten im Folgenden einen Wandertag vor. Sie beschäftigen sich mit den Regeln von Fußball und anderen Gruppensportarten, suchen den Rhythmus von Textsorten und hören und lesen. Abschließend basteln sie Papierflieger.

Wie Erfahrungen der SchülerInnen mit audiovisuellen Medien für ihr eigenes Schreiben verwendet werden können, wird unter anderem in den in der Broschüre „Förderung der Lesemotivation“ präsentierten Vorschlägen thematisiert:

Intertextualität und Intermedialität – intermediale Stützsysteme nutzen

- Einsetzen von aus dem TV, von Computerspielen etc. vertrauten Erzähl- und Gestaltungsmustern für das eigene Schreiben

„Was kann das alles heißen?“ – Bedeutungen von Büchern, Texten, Themen etc. auf der Spur sein!

- Lesen als Teil von Identitätsarbeit; Lesestoffe gezielt im Alltag einsetzen, um bestimmte Dinge zu erreichen (Selbstbild gestalten).
- Zuweisungen an Lesemedien, Texte, etc. reflektieren und hinterfragen, wie kann man selbst Zielgruppen ansprechen? Was muss man beachten?

Einbeziehen der Medienerfahrungen der SchülerInnen beim Schreiben eigener Geschichten!

- Wie sind Medienfiguren konstruiert? Wie können sich SchülerInnen daran orientieren und das umsetzen?

Vorlesen, um Lust auf Texte zu machen – Zugang zu Texten über das Hören

- Was ist beim Zuhören anders als beim selbst Lesen? Sensibilisieren für gesprochene und geschriebene Sprache
- Lust an Texten machen, mit Sprache spielen



20

Wandertag

Ein Wandertag liefert Anknüpfungspunkte für verschiedene, zum Teil sehr alltagsbezogene Aufgaben und Aktivitäten, die über die Schule und den eigentlichen Wandertag deutlich hinausgehen. Die SchülerInnen recherchieren z. B. Informationen zu Flora und Fauna, sie schreiben Wegbeschreibungen bzw. zeichnen nach einer Wegbeschreibung den Weg in eine Karte ein, sie zeichnen nach Vorgaben einfache Geländeskizzen, zu denen sie Beschreibungen verfassen. Texte werden in Skizzen übersetzt und umgekehrt, längere Texte aus Büchern oder dem WWW werden zusammengefasst und mit Bildern kombiniert. Die SchülerInnen formulieren Überschriften, Zwischenüberschriften und Bilduntertitel und gestalten Plakate.

Eine Variante ist, aus den Materialien der Mädchen und Buben eine Mappe zum Wandertag zu erstellen, in der unterschiedliche Themen behandelt werden, z. B. auch historische Ereignisse im Zusammenhang mit dem Wandertagsziel, Biographien von Personen, die dort wohnen oder mit dem Wandertagsziel etwas zu tun haben, Rezepte, die für die Region typisch sind, Empfehlungen für die passende Ausrüstung und Kleidung unter verschiedenen Witterungsbedingungen (inkl. Abbildungen) usw. Fotos vom eigentlichen Wandertag ergänzen die Sammlung, die ebenso im WWW angelegt werden und zu der auch ein Blog (siehe Beispiel 33) eingerichtet werden kann.

Dieses Beispiel kann auch auf Sport- oder Landschulwochen und ähnliche Schulveranstaltungen umgelegt werden. Und auch Veranstaltungen am Schulort können Anlass sein, sich in verschiedenen Unterrichtsgegenständen damit auseinanderzusetzen und Lese- und Schreibaufgaben zu integrieren (z. B. Jubiläum eines Vereins oder einer öffentlichen Institution, Neuerrichtung usw. oder auch über Geschichte und Hintergründe von Bräuchen wie dem Maibaumsetzen etc.). Über solche Projekte werden auch die regionalen Medien gerne berichten, wenn sie mit entsprechenden Materialien versorgt werden (z. B. kurze Information zum Projekt, kürzerer und längerer Presstext, Fotos). Diese Art der Öffentlichkeit ist für die SchülerInnen sehr motivierend.



Größeres Wandertags-Projekt, das als Gesamtes oder in einzelnen Teilen umgesetzt werden kann

Geographie, Biologie, Bildnerische Erziehung, Deutsch, Geschichte

20



1. Teil: Vorbereitung in Geographie und Wirtschaftskunde

Teil einer Einheit, Vorbereitung zum Wandertag

Geographie und Wirtschaftskunde

AUSFÜHRUNG

Für den kommenden Wandertag wird eine Wegbeschreibung ausgearbeitet. Die SchülerInnen bekommen diese Wegbeschreibung und einen passenden Kartenausschnitt dazu.

Arbeitsauftrag: Lies die Wegbeschreibung genau und zeichne den Wandertagsweg auf der Karte mit Bleistift ein!

Variationen, Zusatzaufgaben für Differenzierung

- Das Ganze geht auch umgekehrt: Die SchülerInnen bekommen eine Karte mit dem eingezeichneten Weg. Davon ausgehend schreiben sie eine kurze Wegbeschreibung.
- Man kann auch kombinieren: Der erste Teil des Weges soll auf der Karte eingezeichnet werden, vom eingezeichneten zweiten Teil des Weges soll eine kurze Wegbeschreibung geschrieben werden.
- Die relevanten Kartenzeichen werden erklärt und in die Wegbeschreibung einbezogen (= Lesen diskontinuierlicher Texte).

2. Teil: Vorbereitung in Biologie und Umweltkunde

1 bis 2 Unterrichtseinheiten, Vorbereitung zum Wandertag

Biologie und Umweltkunde

AUSFÜHRUNG

Für den kommenden Wandertag gibt es zumindest ein Ziel, eine Wegbeschreibung oder eine Karte. Die SchülerInnen sollen gemeinsam mit der Lehrkraft die Flora und Fauna (Gruppenarbeit: Themenverteilung evtl.: Insekten, Fische, Wildtiere, Wasserpflanzen, ...) in der Umgebung des Wanderziels virtuell erkunden.

Internetrecherche: für alle gemeinsam am LehrerInnen-PC samt Beamer

Vorstrukturierte Suche:

aus <http://de.wikipedia.org> z. B. „Fichte“

aus <http://www.blinde-kuh.de/> z. B. „Forelle“

aus <http://www.google.at/Bilder/> z. B. „Libelle“

20

Die schönsten Bilder aus der Recherche werden ausgedruckt, in Gruppenarbeit (Themenverteilung: evtl. Insekten, Fische, Wildtiere, Wasserpflanzen, ...) auf ein Plakat geklebt und kurz mit aus dem Internet übernommenen Texten versehen. Die Texte können/sollen auch parallel dazu aus Büchern der Schulbibliothek ergänzt werden (siehe dazu auch Beispiel 35).



Variationen, Zusatzaufgaben für Differenzierung

- Wenn die Klasse in die Grundzüge der Internetrecherche eingeführt sein sollte bzw. schon Übung hat, recherchiert jede/er SchülerIn selbstständig am PC.
- Wenn die Schulbibliothek mit einbezogen werden kann, recherchiert ein Teil der SchülerInnen in den (von der Lehrkraft vorsortierten) einschlägigen Büchern.

3. Teil: Während des Wandertages, Nachbereitung – Kroki

Ein „Kroki“ (auch „Croquis“) ist eine rasch angefertigte, grobe Geländeskizze, die ein Gebiet wie auf einem Foto wiedergibt (= Ansichtskroki). Dabei kann man das Gelände wie durch ein gedachtes Gitternetz grob in Abschnitte gliedern (z. B.: linke Hälfte, ganz unten), damit das Kroki die Proportionen adäquat abbildet. Es genügt oft, nur die Konturen (des Berges, der Kirche, ...) nachzuzeichnen.



Zeichnungen während des Wandertages, dann eine ganze Unterrichtseinheit zur Nachbereitung des Wandertages



Bildnerische Erziehung, Geographie und Wirtschaftskunde, Deutsch oder besser: fächerverbindend, evtl. auch Biologie und Umweltkunde



AUSFÜHRUNG

Am Wandertag werden an mehreren Stellen Krokis angefertigt, evtl. mit Hilfe eines Gitternetzsystems. Dabei ist zu beachten, dass die SchülerInnen mehrere Gelegenheiten zu Krokis bekommen und dabei ihre Krokis in verschiedene Richtungen anfertigen.

Die in den Unterricht mitgebrachten Krokis werden in einen kurzen Text (Bildbeschreibung, Beispiel: „Im Vordergrund steht direkt vor mir in ca. 30 m Entfernung eine verfallene Almhütte. ...“) umgesetzt.

Diese Bildbeschreibung wird dann MitschülerInnen zum Lesen gegeben, welche dann auf einer Karte den Ort und die Blickrichtung des Krokis einzeichnen müssen. Die Ergebnisse bzw. die Lösungen werden anschließend verglichen.

Günstig ist es, wenn die SchülerInnen bereits in Bildnerische Erziehung oder Geographie und Wirtschaftskunde das Zeichnen von Krokis geübt haben oder am Wandertag direkt dazu fachliche Anleitung bekommen.

20

Variationen, Zusatzaufgaben für Differenzierung

- Die Aufgabe kann in einen Bildnerischen Erziehungs-, einen Deutsch- und einen Geographie -Teil differenziert werden: Bildnerische Erziehung: Einführung in die Technik des Kroki-Zeichnens; Deutsch: Umformen des Krokis in Text; Geographie und Wirtschaftskunde: Einzeichnen in die Karte.
- Evtl. kann man eine Kurzversion auch am Wandertag selbst durchführen.
- Es kann auch lustig sein, alle Krokis in der Klasse aufzulegen und dann von den MitschülerInnen die dazu gehörigen Bildbeschreibungen zuordnen zu lassen.
- Evtl. kann auch Biologie einbezogen werden, wenn z. B. per Arbeitsauftrag bestimmte Pflanzen mit ins Kroki genommen werden, vielleicht im Vordergrund.

21

Regeln des Fußballspiels (und anderer Gruppensportarten)

Wie schauen Regeln für eine bestimmte Sportart aus, wenn sie geschrieben sind? Und wie schauen konkrete Szenen dieser Sportart aus, auf die eine ausgewählte Regel umgelegt wird? Wie würden die SchülerInnen selbst die jeweilige Regel formulieren? Wo unterscheiden sich die offiziellen Formulierungen von denen der Mädchen und Buben? Und worauf können diese Unterschiede zurückgehen?

Die SchülerInnen „übersetzen“ an einem Beispiel, das sie selbst interessiert und mit dem sie bereits (mehr oder weniger) vertraut sind, geschriebene Handlungssequenzen in konkrete Situationen bzw. umgekehrt. Sie erfahren dabei, welche Elemente von spezifischen Handlungsausschnitten oder Situationen für die Verschriftlichung relevant sind und welche nicht. Sie lernen, warum Texte, die ein bestimmtes Tun oder Verhalten beschreiben und regeln sollen, oft sehr differenziert sein müssen, müssen sie doch möglichst alle Varianten, die in der Realität vorkommen können, abdecken. Das erklärt auch, warum Gesetzestexte oder Gebrauchsanleitungen oft so kompliziert sind und besondere, zu Beginn meist genau erläuterte Begriffe verwenden. Dadurch werden Spielräume für verschiedene Interpretationen reduziert.

Die SchülerInnen erleben auf diese Weise auch, warum sie bei Handlungsanweisungen, die sie selbst verfassen, möglichst präzise sein müssen. So wird eine der Grundanforderungen von schriftlicher Kommunikation deutlich, dass nämlich Rückfragen bei Unklarheiten sehr oft nicht möglich sind. Es sollten Beispiele gewählt werden, die sowohl für Mädchen als auch Buben interessant sind.



Teil einer Deutsch- oder BSB-/BSM-Einheit, kombinierbar mit Gesamtprojekt zu Fußball oder anderer (Gruppen-)Sportart (z. B. Volleyball, Handball)

Deutsch, BSB/BSM, Unverbindliche Übung Fußball

AUSFÜHRUNG:

Die SchülerInnen bekommen eine bestimmte Szene aus einem Fußballspiel per Video vorgespielt, evtl. mehrfach. Anschließend gibt es dazu einen Text aus dem Reglement (z. B. Vorteilsregel oder Corner) zu lesen. Die Szene wird dann noch einmal vorgespielt.

Die SchülerInnen sollen schriftlich oder mündlich diese Regel anhand der Szene erklären.

21

Variationen, Zusatzaufgaben für Differenzierung:

Es können für verschiedene Gruppierungen verschiedene Szenen bzw. Reglement-Texte vorgelegt werden.

Literaturtipp:

Wildberger, Elisabeth (Hg.): Die Fußball-Verschwörung und andere Sportgeschichten. Wien: Buchklub Gorilla Bd. 31, 2007.

Falschlehner, Gerhard (Hg.): Atemlos – Sport und Literatur. Wien: Buchklub Cross-over, 2007.

Beispiel

Regel 17 – Eckstoß

Der Eckstoß ist eine Spielfortsetzung. Aus einem Eckstoß kann für die ausführende Mannschaft ein Tor direkt erzielt werden.

Ein Eckstoß wird verhängt, wenn der Ball – zuletzt von einem Spieler der verteidigenden Mannschaft berührt – in der Luft oder am Boden vollständig die Torlinie überquert, ohne dass dabei ein Tor in Übereinstimmung mit Regel 10 erzielt wurde.

Ausführung

Der Ball wird in den Viertelkreis der am nächsten gelegenen Eckfahne gesetzt. Die Eckfahne darf nicht entfernt werden. Die Gegenspieler dürfen nicht näher als 9,15 m an den Viertelkreis herankommen, bevor der Ball im Spiel ist.

Der Eckstoß wird von einem der Spieler der angreifenden Mannschaft ausgeführt. Der Ball ist im Spiel, wenn er mit dem Fuß gestoßen wurde und sich bewegt.

Textbeispiele von zwei Schülern

Einer muss sich in die Ecke stellen und dann schießen (der schwarze Spieler). Der rote Spieler hat den Ball gehabt, und der schwarze Spieler hat den Ball weggenommen. Also, das ist ein Eckball.

Der schwarze Spieler hat den Ball angefasst, und dann gab es einen Eckball. Der rote Spieler stellt sich in die Ecke und schießt in die Richtung des Tores. Dort stehen Leute aus seiner Mannschaft und versuchen den Ball ins Tor zu schießen.

Schwarz ist schuld und deswegen gab es einen Eckball.

22

Der Rhythmus unterschiedlicher Textsorten

Einen sehr unüblichen Zugang zu Textgattungen eröffnet dieses Beispiel, das auf Strategien der Mnemotechnik zurückgreift. Textgattungen können mit Musikgenres verknüpft und in ihrer Struktur „übersetzt“ werden – die SchülerInnen suchen den jeweiligen Rhythmus zu unterschiedlichen Textsorten.

Die Kombination von Musik mit Bildern, Gefühlen, Erlebnissen, Ereignissen, Personen usw. wird z. B. gezielt im Bereich der Filmmusik eingesetzt. So kann hier auch mit Beispielen aus Filmen, Serien, Zeichentricksendungen, Computerspielen usw. gearbeitet werden, die die SchülerInnen kennen. Ob die Zuordnung eines Rhythmus Kindern beim Schreiben hilft, indem sie sich auf die „Stimmung“ einer Textsorte einstellen und daran orientieren, muss hier offen bleiben. Den Schülerinnen und Schülern hat es auf alle Fälle Spaß gemacht, Text und Rhythmus zu verknüpfen.

Eine Frage, die man im Zusammenhang mit diesem Beispiel thematisieren kann, ist, ob es Musikgattungen (und Textsorten) gibt, die für Mädchen bzw. Buben typisch sind. Falls ja: Was sind die Merkmale der jeweiligen Genres? Wie ist das im Bereich von Filmen und Serien, wie bei Zeitungen und Zeitschriften, bei Bildern und Fotos, etc.?

Empirische Daten zu Medienpräferenzen von Mädchen und Buben finden sich unter anderem in den seit Ende der 1990er Jahre in Deutschland jedes Jahr durchgeführten Studien *KIM (Kinder, Information, Medien: 6- bis 13-Jährige)* und *JIM (Jugend, Information, [Multi-]Media: 12- bis 19-Jährige)*. Die Ergebnisse dieser Studien werden in der Zeitschrift *Media Perspektiven* (www.media-perspektiven.de) sowie auf der Webseite des Medienpädagogischen Forschungsverbunds Südwest (www.mpfs.de) publiziert. Beide Webseiten bieten einen kostenlosen Download dieser Texte an.

Möglicherweise können diese Daten in Klassen mit guten LeserInnen Auseinandersetzungen über den Medienumgang von Kindern und Jugendlichen und diesbezügliche Veränderungen in den letzten Jahren anregen. Wie die 10- bis 12-Jährigen Medien, zu denen auch Lesemedien zählen, in ihren Alltag integrieren und welche Rolle Medien für deren Eltern oder Großeltern gespielt haben, ist eine weitere Möglichkeit, dieses Beispiel auszubauen. Diesbezügliche Fragen könnten sein: Welche Medien hat man im Alter von 10/12 Jahren selbst gehabt? Wo ist der Fernseher gestanden, wo das Radio? Welche Bücher hat man gehabt bzw. gelesen? Wo hat man die eigenen Bücher aufbewahrt? Wann und wie hat man Bücher bekommen? (Buchhandlung, Supermarkt, Buchclub, Buchgemeinschaft, Internet oder in der Bibliothek, bei FreundInnen ausgeborgt ...) Hat man die Eltern fragen müssen, wenn man fernsehen wollte? Welche Musik hat man gerne gehört? Welche Zeitschriften und Comics gelesen?

22



Immer wieder einsetzbar in kurzen Sequenzen

Deutsch, Musikerziehung

AUSFÜHRUNG

Verschiedene Textsorten haben unterschiedliche Rhythmen im Erzählen und Vorlesen. Zu den Texten sollen Musikbeispiele gefunden werden:

- Erlebniserzählung – spannend, anschwellend, auf einen Höhepunkt zusteuern (z. B. Bolero, Programmmusik)
- Phantasiegeschichte – leicht, spannend, verspielt (z. B. Mozart)
- Beschreibung – romantisch, beruhigt (z. B. Schumann)
- Chat – kurz und bündig, rhythmisch (z. B. Rap)
- Bericht – monoton, sachlich, dunkel (z. B. Wagner)

Oder umgekehrt: Schreiben zur Musik

- Selbst Texte verfassen
- Vorgegebenen Text in verschiedene Formen umwandeln

23

Lesen und Hören

Auch ältere SchülerInnen hören im Allgemeinen gerne zu, wenn ihnen vorgelesen wird. Hörbücher ermöglichen nicht nur spannende Vorlesesituationen, sondern eröffnen weitere Möglichkeiten, mit Texten und deren Inhalten in der Schule zu arbeiten. Je nach Unterrichtsgegenstand und gewähltem Text kann das Hörbuch mit dem gedruckten Text kombiniert werden, das Hörbuch kann als eine Vorlage verwendet werden, nach der die Schüler und Schülerinnen in einem umfangreicheren Projekt eigene kleine Hörbücher umsetzen: Das Arbeiten in geschlechtshomogenen Gruppen zu ein und derselben Geschichte lässt hier interessante Vergleichsmöglichkeiten erwarten.

Im Zusammenhang mit einem Hörbuch können die Schüler und Schülerinnen zu verschiedenen Aspekten eigene Geschichten schreiben oder im Internet einen Blog starten: z. B. zu den ProtagonistInnen und anderen im Text vorkommenden Figuren, zu Zeit und Ort der Ereignisse, zu einzelnen Szenen, möglichen Folgen von Ereignissen oder was wäre, wenn sich der Held/die Heldin in einer bestimmten Situation anders entschieden hätte, etc. Diese eigenen Geschichten können mit Bildern, Zeichnungen, Ausschnitten aus anderen Texten usw. ergänzt werden.

Ungewöhnliche Beispiele für die Gestaltung von Sammlungen von Geschichten, Bildern, Ideen, etc. werden auf der Webseite www.pageatotime.org des Wolfsonian Museums in Florida vorgestellt.

Besonders für schwächere LeserInnen sind vorgelesene Texte einfacher zu verstehen, als wenn sie selbst den Text lesen müssen. Durch die Betonung, Pausen, Stimmlage, etc. wird die Rekonstruktion des verbalen Inhaltes vereinfacht. Die Mädchen und Buben können dadurch, dass sie geschulten VorleserInnen zuhören, ihre eigenen Fähigkeiten, mit Stimme umzugehen, erweitern.

Auch Radio-Podcasts oder aufgezeichnete Radiosendungen können verwendet werden.



Eine oder mehrere Unterrichtseinheiten

Gegenstandsübergreifend

AUSFÜHRUNG
Hörbücher „lesen“

Wie beim Projekt „LesepartnerInnen“ (www.lesepartnerinnen.at) werden Hörbücher gemeinsam gehört, z. B. eine Art „Festival des Hörbuchs“ gestaltet, an dem Eltern, Großeltern, SchülerInnen als „HörpartnerInnen“ fungieren. Die gehörten Texte werden im Anschluss mündlich oder zusätzlich schriftlich im Unterricht aufgearbeitet, wobei sich der Einsatz digitaler Medien (z. B. Hörbuchblog erstellen) empfiehlt.

23

Die „HörerInnen“ können kurz ins Buch hineinhören und werden auf weitere interessante Seiten zum Thema „Hörbuch“ verwiesen.

www.vorleser.net

Lesen und Hören und Zeitgeschichte, Musik, Literatur, etc.

Die Österreichische Mediathek (OeM: www.mediathek.ac.at) ist das audiovisuelle Archiv des Technischen Museums Wien. Das audiovisuelle Archiv enthält eine Million Tonaufnahmen und Videos zur österreichischen Kultur- und Zeitgeschichte. Tonaufnahmen von Personen der Kultur- und Zeitgeschichte („Österreichische Stimmporträts“) können ebenso angehört wie „Ausstellungen“ auf der Webseite besucht werden (zum Staatsvertrag, zu Radiohören allgemein, zu KomponistInnen, etc.). Audio- und Videoclips können abgerufen werden.

Ö1 für Kinder

Unter <http://oe1.orf.at/kinder> können Beiträge zur Kinder-Uni und anderen Sendungen abgerufen werden. Die Rubrik „Doremifa“ bietet Anregungen für den Musikunterricht.



23

Unterrichtsbeispiel von einer Lehrerin:

Hörbuch und Lesetext: Griechische Sagen: Die Irrfahrten des Odysseus

2. Klasse AHS, Lise Meitner-Realgymnasium Wien

Verwendetes Hörbuch: Koinegg, Karlheinz u. a.: Die Abenteuer und Irrfahrten des Odysseus. DHV der Hörverlag, 2004. Für Kinder poppig und frech bearbeitet.

Lesetext: Griechische Sagen (Schulausgabe)

Unterrichtsziel: Kennenlernen der Sage von Odysseus. Einübung der Nacherzählung.

1. Unterrichtseinheit: Herstellen eines Informations-Defizits zwischen den SchülerInnen. Die SchülerInnen werden durch Durchzählen in Paare eingeteilt, SchülerInnen mit gerader Zahl verlassen die Klasse, SchülerInnen mit ungerader Zahl hören den ersten Teil der „Irrfahrten des Odysseus“ (Nausikaa, Bei den Phaiaken),
 1. Schritt: SchülerInnen kommen zurück in die vorher festgelegten Paare. SchülerIn 1 erzählt SchülerIn 2 das Gehörte.
 2. Schritt: Nochmaliges gemeinsames Hören des ersten Teils der Sage (alle SchülerInnen), anschließend Ausfüllen eines Arbeitsblattes mit Fragen zum Inhalt.
 3. Schritt: Durch Ziehen eines Namens oder einer Nummer wird ein Schüler/eine Schülerin ausgelost, der/die die Sage zusammenhängend nacherzählt.
 2. Unterrichtseinheit: Einzelne SchülerInnen bekommen die Hörbuch-CD mit nach Hause und bereiten sich damit auf eine Nacherzählung vor. Nacherzählung der einzelnen SchülerInnen. Fragen zur Sage. Was wird durch diese Nacherzählung nicht ganz deutlich und klar? Anschließend gemeinsames Hören der Sage durch das Hörbuch und kurzes Feedback-Geben durch die SchülerInnen.
- Hausübung: Austeilen des Schulbuchs, Nachlesen dieses Teiles der Sage.
Arbeitsauftrag: Mache eine Liste mit den Unterschieden zwischen Hörbuch und Buch; Vergleich und Besprechung in der nächsten Unterrichtsstunde!
3. Unterrichtseinheit: Kennenlernen der Höhepunkte der Sage: „Beim Zyklopen Polyphem“, „Heimkehr des Odysseus“ – Gruppenarbeit.
Aufgabenstellung: Zuerst Lesen im Buch, dann Vorbereitung zur Nacherzählung, wobei eine Szene ausgewählt werden soll, die mit verteilten Rollen dargestellt wird, wie auf der Hörbuch-CD. Schriftliche Erarbeitung der Dialoge in Gruppen, anschließend Nacherzählung und Vorspielen oder Vorlesen der Dialoge mit verteilten Rollen.
 4. Abschluss: Anhören der Version durch Hörbuch. Abschließender Arbeitsauftrag: Zeichne oder male eine Szene/eine Persönlichkeit, die dich beeindruckt hat!

Originalzitate der SchülerInnen:

Julian, 12: *Ich möchte auch so clever wie Odysseus sein.*

Silke, 12: *Positiv am Hörbuch ist, dass man die Gefühle der Menschen an den Stimmen erkennt.*

David, 11: *Odysseus ist ein großer Held, aber im Hörbuch hat er an einer Stelle geweint und das passt nicht zu ihm.*



24

Papierflieger basteln

Die SchülerInnen bauen nach einer schriftlichen Anleitung einen Papierflieger. Die Lehrkraft muss sich hier absichtlich zurücknehmen, weil gerade die SchülerInnen, welche mit dem Lesen Probleme haben, erfahrungsgemäß sehr schnell mündliche Hilfe bekommen wollen. Diese soll nur dosiert gegeben werden, damit sich die SchülerInnen wirklich mit der geschriebenen Anleitung auseinandersetzen müssen.

Anstelle von Papierfliegern könnten auch andere Faltarbeiten gemacht werden



Ganze Unterrichtsstunde



Werkunterricht, evtl. auch Deutsch oder Physik



AUSFÜHRUNG

Jede/er SchülerIn bekommt ein Blatt Papier, aus welchem dann gemäß der schriftlichen Anleitung ein Papierflieger gebastelt/gefaltet wird.



Variationen, Zusatzaufgaben für Differenzierung

- Die SchülerInnen bekommen verschiedene Modelle, abgestuft nach Schwierigkeitsgraden der Beschreibung, der Konstruktion - schwierig: nichts vorgezeichnet, nur Beschreibung; leichter: mehr vorgezeichnet, kürzerer Beschreibungstext
- Anschließend gibt es einen Wettbewerb,
 - wessen Flieger am weitesten fliegt oder
 - wessen Flieger am längsten in der Luft bleibt oder
 - wessen Flieger am nächsten zu einem Zielpunkt kommt.

24

KOPIERVORLAGE

Bauanleitung „Pfeil“

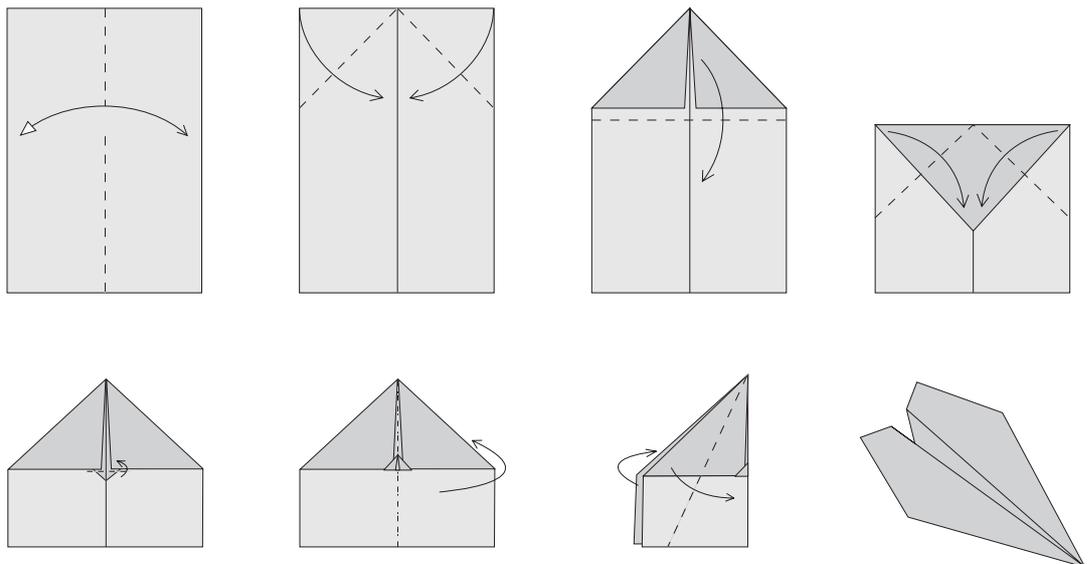
„Papierflieger-Terminologie“:

Zum besseren Verständnis ist es wichtig, die einzelnen Teile des Fliegers zu benennen. Die vordere Spitze wird als „Nase“ bezeichnet. Sie sitzt ganz vorne am Rumpf oder am „Steg“. Die meisten Flügel sind an der seitlichen Kante zu Seitenstabilisatoren, den „Flossen“, aufgefaltet. Die Strecke von der Außenkante des einen Flügels zur Außenkante des anderen Flügels (ohne Flossen) ist die „Spannweite“. Die hintere Seite ist das „Heck“. Am Heckende des Rumpfes haben viele Flieger einen „Zwickel“.

So geht's:

A4-Schreibmaschinenpapier verwenden

- Ein Blatt der Größe A4 wird zunächst der Länge nach gefaltet und wieder aufgefaltet.
- Die oberen Ecken zur Mittellinie falten, die Kanten sauber nachziehen.
- Der so entstandene Spitz wird nochmals zur Mitte hin gefaltet.
- Jetzt entlang der Mittellinie wieder zusammenfalten und einen geraden Steg falten. Der Steg sollte etwa 1 bis 1,5 cm hoch sein.
- Ebenso groß sind auch die Flossen an den Enden der Flügel.



24

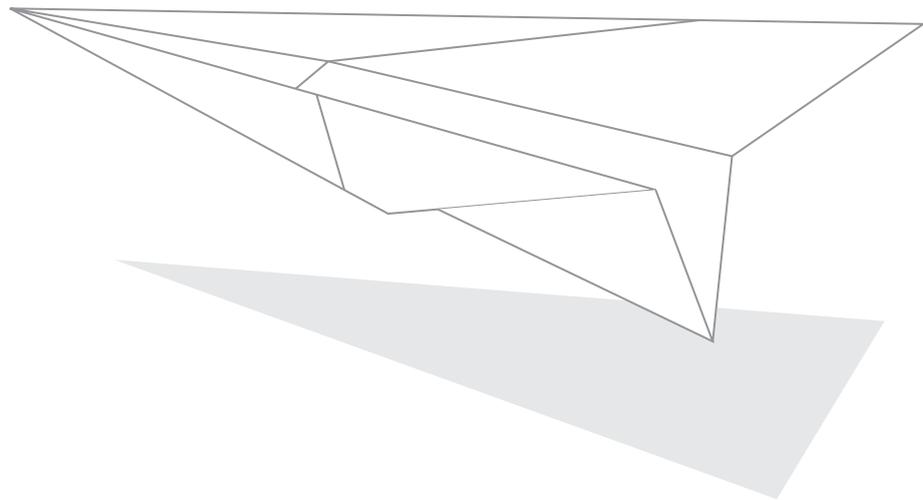
In einem Artikel auf Spiegel Online wird der beste Papierflugzeug-Werfer von 2007, Kai Wicke, vorgestellt (<http://www.spiegel.de/unispiegel/wunderbar/0,1518,485770,00.html>). Dort finden sich auch Links zu Webseiten mit weiteren Bauanleitungen und Informationen über das Falten von Papierfliegern.

Den naturwissenschaftlichen Hintergrund dafür, warum Papierflieger fliegen, kann man auf einer Webseite des Wiener Physikers Werner Gruber nachlesen: <http://brain.exp.univie.ac.at/ypapierflieger/papfs.htm>. Dort werden ebenfalls Bauanleitungen vorgestellt.

Anleitungen gibt es auch in Büchern, z.B.:

*Lucio, René/Spütz, Jan: **Blitzschnelle Papierflieger**. Bindlach: Gondrom Verlag, 2005.*

*Wehrmeyer, Cordula: **Das große Buch der tollen Papierflieger**: 20 neue Modelle. Köngswinter: Ullmann/Tandem, 2007.*



Strategie 8: Die Vielfalt der Lesestoffe nutzen

Lesen hat sich noch nie auf das Medium Buch beschränkt. Der gegenwärtige Lesesalltag von Kindern und Jugendlichen umfasst neben den Lesemedien des Alltags (Straßenschilder, Gebrauchsanleitungen, Busfahrpläne, Produktaufschriften und -informationen, Werbeprospekte usw.) die traditionellen Massenmedien des Printsektors, wie (fiktionale und non-fiktionale) erzählende Literatur, Sachliteratur, Zeitschriften, Zeitungen, Comics, sowie die Vielfalt der Texte, die über Bildschirme und Displays angezeigt werden (WWW, E-Mails, SMS, Teletext, etc.).

Die geradezu unüberblickbare Vielfalt an Lesemedien und Textgattungen sowie der Themen, die in Texten behandelt werden, und die mannigfaltigen Funktionen dieser Lesestoffe eröffnen für die schulische Förderung der Lesemotivation viele Möglichkeiten, die besonders in Bezug auf SchülerInnen, die nicht gerne Bücher lesen, eine große Chance sind: Den SchülerInnen kann eine Palette an Lesestoffen angeboten werden, aus der die meisten Mädchen und Buben auch etwas entdecken, was ihnen entweder aus ihrem außerschulischen Alltag vertraut ist und/oder ihren Interessen entspricht.

Bei den Zielen von Leseförderung ist zu differenzieren zwischen der Förderung der literarischen Kompetenz, der Förderung der Lesekompetenz und der Förderung der Lesemotivation: Literarisches Lesen, besonders als Lektüre anspruchsvoller Literatur, ist und war schon immer ein „Minderheitenprogramm“. Das Beharren darauf, dass SchülerInnen in der Sekundarstufe I Werke eines Literaturkanons lesen, die für Erwachsene geschrieben wurden und deren Themen sich den Kindern nicht unmittelbar erschließen, bringen weniger überzeugte LeserInnen vom Buchlesen eher ganz ab als dass sie dorthin geführt werden. Literaturunterricht braucht LehrerInnen, die sich für ihre SchülerInnen interessieren, die da und dort einen Bezug herstellen können zwischen den zu lesenden Texten und den Medienangeboten, die die SchülerInnen in ihrer Freizeit nutzen, und die es verstehen, das Wesentliche an den Texten, die zu lesen sind, den SchülerInnen so zu vermitteln, dass diese damit etwas anfangen und sie es in ihr Denken integrieren können.

Was die Förderung der Lesekompetenz betrifft, scheint bei SchülerInnen mit großen Problemen beim Lesen nach einer genauen Abklärung der Schwierigkeiten vor allem Computersoftware zum Lernen und Üben sinnvoll. Vorteile des Computers sind hier unter anderem, dass die SchülerInnen selbstständig damit arbeiten können, dass sie – je nach Programmierung – sofort eine Rückmeldung bekommen und dass sie bei guten Programmen ihre Fortschritte mitverfolgen können. Dieses Training sollte weniger als „Lesetraining“, sondern eher als „Lese- und Rechtschreibtraining“ angeboten werden, weil es für ältere Kinder vermutlich eher mit ihrem Selbstbild vereinbar ist, dass sie Schwierigkeiten mit der Rechtschreibung haben als mit dem Lesen selbst.

Gerade leseschwachen SchülerInnen sollten Texte und Lesemedien zur Verfügung gestellt werden, die sie interessieren. So ist am ehesten davon auszugehen, dass sie die erforderliche Mühe aufbringen, um diese tatsächlich zu lesen. Das Wissen um die Themeninteressen von Kindern bei der Auswahl von Lesestoffen ist dafür unumgänglich. Die unter *Strategie 1* vorgestellten Maßnahmen sind Beispiele dafür, wie man sich als LehrerIn dieses Wissen aneignen kann.

Dass für die Förderung der Lesemotivation andere Lesestoffe eingesetzt werden als die bislang weitgehend im Vordergrund stehende erzählende Literatur, sollte speziell Buben ansprechen, die sich zwischen 10 und 12 Jahren verstärkt von Büchern distanzieren. Dies trifft aber auch – wenngleich in deutlich geringerem Ausmaß – auf die Mädchen zu. Eine Lesewette, das Fernsehprogramm und Teletext, SMS, E-Mails und kleine Geschichten sowie eine Lesebrille stehen im Mittelpunkt der vorgeschlagenen Beispiele.



In der Broschüre „*Förderung der Lesemotivation*“ werden in Bezug auf die Vielfalt der Lesestoffe, die hier verwendet werden können, vor allem Gebrauchstexte aus dem Alltag sowie SMS und E-Mail thematisiert.

Integration von Gebrauchstexten in den Unterricht

- Kataloge, Prospekte, Produktbeschreibungen, aber auch Teletext und Webseiten verwenden

SMS und E-Mail als Genres schriftlicher Kommunikation

- Vertrautheit mit diesen Medien als Ansatzpunkt für eigenes Schreiben, für Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Genres

25

Eine Lesewette

Die Schüler und Schülerinnen werden durch eine Wette, dass sie es gemeinsam nicht schaffen, innerhalb einer bestimmten Zeit eine festgelegte Seitenzahl zu lesen, zum Lesen motiviert. Die Zahl der Seiten ist auf die Fähigkeit, das Alter und die Anzahl der SchülerInnen abzustimmen. Die Kinder können gefordert werden, aber die Seitenzahl sollte zu schaffen sein. Der Begriff der „Seite“ ist dabei relativ zu verstehen – es geht darum, möglichst unterschiedliche Texte einzubeziehen (siehe unten). Es empfiehlt sich eine Absprache der betreuenden KollegInnen im Vorfeld!

Durch die im Klassenzimmer aufgehängte Liste, in die die SchülerInnen ihre gelesenen Seiten eintragen, können sie sich immer ein Bild vom aktuellen „Wett- und Lesestand“ machen – auch der Wettbewerb zwischen den Mädchen und Buben trägt dazu bei, dass diese motiviert werden, möglichst viel zu lesen.

Die Wette könnte kombiniert werden mit der Gestaltung einer gemeinsamen großen Collage, in der verschiedene Lesestoffe zusammengestellt und mit dem Namen der Leserin/des Lesers mit einer persönlichen Wertung ergänzt werden, wie interessant, lustig, langweilig, hilfreich, praktisch, wichtig, schlecht geschrieben, ... der jeweilige Text war. Die Wette trägt dazu bei, dass die SchülerInnen dafür sensibilisiert werden, was „Lesen“ alles ist, was und wie viel viele von ihnen ohnehin schon lesen, wo sie überall lesen usw. Sie werden dazu motiviert, noch mehr zu lesen als sonst – und vielleicht gibt es einen Sonderpreis für den ungewöhnlichsten Lesestoff, der von den SchülerInnen gelesen wurde.

Nach Ende der Wette bzw. auf Basis der Liste können die Lesegewohnheiten der Mädchen und Buben weiter Thema sein, z. B. auch inwiefern sich die Lesepreferenzen der Mädchen und der Buben voneinander unterscheiden, welche Funktionen das Lesen für Mädchen hat, welche für Buben, warum das sein kann usw.

Die Lesewette empfiehlt sich für einzelne Leistungsgruppen, für Klassen oder auch die ganze Schule. Je mehr Gruppen/Klassen daran teilnehmen, umso höher ist gewöhnlich auch der Leseeifer der Schülerinnen und Schüler.

Eine Variante ist, anstelle von Seiten die Länge der gelesenen Texte in Zentimetern bzw. Metern zu addieren.

Nur Input, Wette läuft dann parallel und abseits des Unterrichts einige Tage lang.

Alle!



25

AUSFÜHRUNG

Die Wette wird z. B. im Rahmen einer Lesewoche oder eines mehrtägigen Leseschwerpunkts abgeschlossen. Klassenvorstand oder KlassenlehrerIn ist Herausforderer:

Wetten, dass ihr es nicht schafft, im Zeitraum von ____ bis ____ (klar definieren!) die Anzahl von ____ Seiten zu lesen?

Der Wetteinsatz auf beiden Seiten wird vereinbart. Das kann von LehrerInnenseite sein: Hausübungsgutscheine, Lesezeichen, Besuch einer Bücherei, ...

Von SchülerInnenseite wird zum Beispiel eingesetzt: eine Tageszeitung, selbst gekochte Buchstabensuppe, eine Vorlesestunde, ...

Mit Wettbeginn wird eine Schülerliste in der Klasse aufgehängt, in die jedes Kind die Anzahl der gelesenen Seiten schreiben kann. Eingetragen werden darf jede gelesene Seite, egal ob in der Schule (Schulbuch, Internet, Aushang, Plakat, ...) oder zu Hause bzw. in der Freizeit (Fernsehprogramm, Zeitung, Folder, Speisekarte, Gebrauchsanleitung, ...).

Wichtig: Keine Kontrolle – Vertrauen ist besser! Kinder sind dadurch unglaublich motiviert und wachsen über sich hinaus.

Auch der Teamgeist innerhalb der Klasse wird hier gefordert. Manche Kinder, die bei sportlichen Wettbewerben kaum gewinnen, können sich durch Ergebnisse im Bereich des Lesens in der Klasse positionieren.

Nach Ablauf der Wettfrist werden die gelesenen Seiten addiert und die Wetteinsätze eingelöst.

Ein zusätzlicher Preis für das Kind, das innerhalb der Klasse/Schule die meisten Seiten gelesen hat, spornt für die nächste Lesewette an!

26

Einen Tag durch die Lesebrille sehen

Die SchülerInnen werden angeregt zu beobachten, wo ihnen während eines durchschnittlichen Tages Schrift unterkommt, welche Funktionen Schriftlichkeit hat bzw. haben kann, in welchen Formen Schrift in ihrem Alltag präsent ist usw. (vgl. dazu auch Beispiel 1 und 2).

Durch das Aufzeichnen dessen, was sie alles lesen, sollten die Mädchen und Buben eine umfassendere Vorstellung davon entwickeln, was „Lesen“ alles ist, und dass sich „Lesen“ nicht auf literarisches Lesen oder auf das Lesen in einem Schulbuch beschränkt. Dadurch sollte sich auch das Selbstbild der Mädchen und Buben, inwiefern sie eine „Leserin“ bzw. ein „Leser“ sind, etwas zurechtrücken, etwa wenn sie z. B. der Ansicht sind, dass sie ja „nicht lesen“, weil sie in ihrer Freizeit keine erzählende Literatur lesen.

Durch die Beobachtungen der anderen erfahren die SchülerInnen vermutlich auch Neues darüber, wie und wofür ihre Gleichaltrigen Schriftlichkeit im Alltag verwenden.

Diese Übung kann auch mit eigenem Schreiben als Beobachtungsziel durchgeführt werden.

Beim Erstellen der Plakate können auch – wenn SchülerInnen mit Migrationshintergrund in der Klasse sind – etwaige Unterschiede nach kulturellem Hintergrund thematisiert werden.



Kurze Unterrichtssequenz oder eine Unterrichtseinheit

Deutsch

26

AUSFÜHRUNG

Einführung	Stell dir vor, du hättest heute seit dem Aufstehen die Lesebrille auf!	SchülerInnen arbeiten in EA
Erarbeitungsphase	<p>Erstelle einen Zeitstreifen!</p>  <p>Erstelle eine ABC-Liste! Ich bin ein/e</p> <ul style="list-style-type: none"> • AufschriftleserIn • BusplanLeserIn • Cent-LeserIn • Deutschbuch-LeserIn • ... <p>Wer findet die meisten Lese-Gelegenheiten?</p>	
Transfer	<p>Fasst die Möglichkeiten auf einem großen Plakat zusammen und hängt es in der Klasse auf! Ihr könnt jeweils in Buben- und Mädchengruppen die Plakate erstellen. Was sehen Buben, was sehen Mädchen an so einem Tag durch die Lesebrille? Stellt die Unterschiede fest!</p>	GA

27

Die meist gelesene Zeitschrift: das Fernsehprogramm!

Fernsehzeitschriften geben einen Überblick über das zunehmend unüberschaubare Angebot einer wachsenden Zahl an Fernsehkanälen. Die Programmzeitschriften ermöglichen mit ihren verschiedenen Übersichten, welche die Sendungen inhaltlich und genrespezifisch strukturieren, eine längerfristige Planung, während Teletext eher für die Information darüber dient, was zum Zeitpunkt des Fernschauens alles angeboten wird und welche Sendungen folgen.

Unabhängig davon, ob man das Fernsehen eher unterhaltungs- oder informationsorientiert nutzt, ist es hilfreich zu wissen, ob und wann Sendungen gezeigt werden, die den eigenen Interessen und Vorlieben entsprechen. Diese Übung möchte die SchülerInnen nicht zu häufigerem Fernsehen anregen, sondern ihnen vielmehr Strategien zu geplantem Fernsehen vermitteln und sie anleiten, sich mit den eigenen Fernsehgewohnheiten zu beschäftigen. Dabei setzen sich die SchülerInnen strukturiert mit verschiedenen Programmzeitschriften auseinander. Sie lernen dadurch auch unterschiedliche Möglichkeiten kennen, wie man Fernsehsendungen differenzieren kann, was wiederum zu ihrem Genrewissen beiträgt.

Lesen und Schreiben sind in diese Übung, bei der möglicherweise viele Schüler und Schülerinnen mehr Expertenwissen mitbringen als die LehrerInnen, eingebettet. Die Expertise der SchülerInnen könnte genutzt werden, wenn die Mädchen und Buben ihr „Wunschprogramm“ für ein Wochenende zusammenstellen. Dieses kann sich an „Familien“, „Mädchen“, „Buben“, „Großeltern“, „Hobby-AnglerInnen“, etc. richten. Soziale Zuschreibungen an verschiedene Personengruppen und an Programmangebote werden dadurch zum Thema.

Programmpreferenzen der Mädchen und Buben, ihrer Eltern und Großeltern können ebenso thematisiert werden wie die Frage, was man als ZuseherIn tun kann, wenn man mit gezeigten Sendungen nicht einverstanden ist (z. B. E-Mail an den ORF-Publikumsrat: http://our.orf.at/mailform/pub_kontakt/). Bei Beschwerden über Werbespots würde man sich z. B. an den Österreichischen Werberat wenden (www.werberat.at).



Form der Maßnahme: Projektorientierter Unterricht mit mehreren Stunden

Unterrichtsfächer: Deutsch, Medienkunde, Informatik

27

AUSFÜHRUNG

Einstieg in das Thema

SchülerInnen erstellen ihre eigene Fernsehbiographie.

Folgende Fragen sollen darin beantwortet werden:

- Seit wann sehe ich fern?
- Wie hat sich mein Fernsehverhalten im Laufe der Zeit verändert?
- Wer berät mich bei der Auswahl von Sendungen?
- Wer sieht mit mir fern?
- Mit wem spreche ich über das Gesehene?
- Welche Sendungen bevorzuge ich?
- Welche Sendungen „fehlen“ im Fernsehen für mich?
- Wie hoch ist mein täglicher Fernsehkonsum?
- Gibt es in der Familie Konflikte wegen meines Fernsehkonsums?

Die SchülerInnen erzählen ihre eigene Fernsehbiographie einem/einer PartnerIn.

Arbeit mit Fernsehprogrammen

Verschiedene Fernsehprogramme, die der Lehrer/die Lehrerin bzw. die SchülerInnen zur Verfügung stellen, werden in Kleingruppen analysiert:

Folgende Aspekte sollen beleuchtet werden:

- Titel der einzelnen Fernsehzeitschriften
- Gestaltung des Covers
- Seite 3 der Zeitschriften
- Seitenzahl
- Gestaltung des Blattinneren (einer einzelnen Seite, einer Doppelseite, der Seiten für einen Tag, etc.)
- Welche Themen werden neben dem Programm behandelt?
- Anordnung der Sender im Programm – Gründe

Anlegen von Tabellen (Informatik):

Eintragen der Ergebnisse – Übereinstimmung bzw. Abweichungen herausfiltern
– Diskussionen anregen

Gruppenarbeit (Zahl entscheidet sich nach der Vorgabe von Themen)

Auswählen von

- einer Sendung für Kinder
- einer Sportsendung
- Dokumentation
- Serie
- Spielfilm

Die Programmbeschreibungen nebeneinander legen, genau lesen, vergleichen, Übereinstimmungen und Abweichungen herausarbeiten

Vorstellen der Erkenntnisse

27

Besprechen folgender Punkte:

- Wie unterscheiden sich die Programmangaben?
- Welche Zeitschriften beschreiben den jeweiligen Programmpunkt besonders ausführlich?
- Sind die Inhaltsangaben so gestaltet, dass man sich gezielt für diese Sendung entscheidet?
- Sind die Informationen sachlich oder „reißerisch“?
- Werden die Programmangaben mit Bildern ergänzt?
- Wenn ja, sind diese Fotos Motivation eine Sendung anzuschauen?

Mit den Ergebnissen Plakate gestalten.

Programmplanung

Kritische Auseinandersetzung mit dem Programmangebot einer Zeitschrift auf allen Sendern innerhalb folgender Zeitschienen:

- 17.00 bis 20.00 Uhr
- 20 bis 21.45 Uhr

In Einzel- oder Partnerarbeit wird eine Zeitschiene gewählt. Angebot, Länge, Inhalt, Präsentation, ... der Sendungen werden verglichen:

- Welche Sendungen werden auf welchen Sendern in dieser Zeitschiene angeboten?
- Wie werden diese präsentiert?
- Welche Zielgruppe wollen sie erreichen?
- Welche Sendung spricht welche Zielgruppe an?
- Entsprechen die Inhalte der Sendungen den Zielgruppen?
- Sind „Einzelsendungen“ oder Serien Schwerpunkte dieser Zeitschiene?

Vorstellen der Arbeiten im Plenum, wobei verschiedene Präsentationsmöglichkeiten ausprobiert werden sollen.

Deutsch – Informatik

Gestaltet eine Doppelseite eines Fernsehprogramms mit Inhalten, die für euch wichtig und ansprechend sind!

Zu beachten sind: Zeitangaben, Titel, Inhaltsangaben zu einzelnen Sendungen, Fotos, Layout, ...

Vom „einfachen“ Konsumenten zum Fernsehprofi

Damit du dich beim Thema „Fernsehen“ noch besser auskennst, musst du zahlreiche Fachausdrücke kennen. Meist kommen diese aus dem Englischen, aber als echter Profi weißt du dir mit Wörterbüchern, Fachbüchern, Internet, ... zu helfen. Hier einige Beispiele zum Recherchieren:

Analog, digital, Free-TV, Pay-TV, Konserve, Abspann, Producer, Insert, Live-Sendung, on demand, Bildformat, Kabelfernsehen

Links:

<http://www.de.wikipedia.org/wiki/Fernsehen>

<http://www.journalistische-praxis.de/fern/Texte/fachausdruecke>

28

Teletext lesen

Eine Lese-Hausübung, die sich nur mit dem Fernseher lösen lässt, ist vor allem für schwächere LeserInnen wahrscheinlich attraktiver und mit mehr Leselust verbunden als das Lesen herkömmlicher gedruckter Texte. Für gute LeserInnen ist es eine Abwechslung – und vielleicht lernen manche SchülerInnen mit diesem Beispiel ein für sie neues Informationsangebot kennen.

Diese Aufgabe ermöglicht eine für die Schule ungewöhnliche Auseinandersetzung einerseits mit dem Medium Fernsehen und andererseits mit dem Lesen selbst. Vor allem jüngere SchülerInnen haben anfangs häufig Schwierigkeiten mit den Teletext-Texten, da sie in einer für sie ungewöhnlichen, sehr reduzierten Sprache verfasst sind. Sie erscheinen schwierig und treffen nicht auf Anhieb die Interessen junger LeserInnen – auch der Umgang mit dem Teletext will gelernt sein.

In diesem Beispiel werden Lesen und Fernsehen verknüpft – Teletext wird über seine Informationsfunktionen in Bezug auf das (laufende) Fernsehprogramm hinausgehend kennen gelernt und eingesetzt. Die SchülerInnen, von denen die meisten sehr gerne fernsehen, setzen sich am Fernsch Bildschirm als Textausgabemedium mit kurzen und längeren Sach- bzw. Informationstexten auseinander. Sie lernen in der Nachrichtensprache häufig verwendete Begriffe und Formulierungen sowie Genreregeln von journalistischen Textsorten kennen. Verschiedene Formen des Lesens (überfliegendes, selektives, genaues Lesen) werden geübt.



Kurzer Input, auch längere Beschäftigung sinnvoll



In jedem Gegenstand möglich



AUSFÜHRUNG:

Im Folgenden werden einige Inputs vorgestellt, die zwar keine Unterrichtseinheiten füllen, aber interessante Auseinandersetzungen und weiterführende Gespräche ergeben.

- Schlagzeilen „dechiffrieren“
 - Schlagzeile lesen
 - unbekannte Wörter klären
 - Vorwissen aktivieren
 - Vermutungen über den Inhalt anstellen
 - Text zur Schlagzeile lesen
- Bericht zu einem bestimmten Ereignis suchen
 - Schlagzeilen überfliegend lesen
 - Bericht aufschlagen
 - selektiv lesen
 - mit dem Text die W-Fragen beantworten

28

- Text bearbeiten
 - „interessanten“ Text suchen (Schlagzeilen überfliegen, Bericht aufschlagen)
 - genau lesen
 - Schlüsselwörter finden
 - schwierige Wörter klären
 - neue Schlagzeile formulieren
 - Text mündlich nacherzählen
- Text verändern
 - bestimmten Text suchen und genau lesen
 - Schlüsselwörter finden
 - Schlüsselwörter und schwierige Wörter ersetzen
 - dem Text dadurch eine andere Bedeutung geben
 - neue Schlagzeile formulieren
- Textsorte verändern
 - Text genau lesen
 - Inhalt zusammenfassen
 - neue Textsorte verfassen bei gleich bleibendem Inhalt (z. B. Erzählung, Interview, ...)

Diese Inputs beziehen sich – was die Textbearbeitung angeht – vielfach auf den Deutschunterricht. In der Schule ist das Teletext-Lesen jedoch in fast allen Fächern einsetzbar, da sich die Nachrichten über alle Bereiche erstrecken. Auch dazu noch einige Beispiele:

- GW: Verkehr, Wetter, aktuelle Nachrichten mit Atlas/Karte lokalisieren
- Bewegung und Sport: Sportarten, Wettkämpfe, Spielpläne, Ergebnisse
- GS: verschiedene Jahrestage, politische Bildung, Zeitgeschichte
- ME: Charts, Informationen über Stars, Konzerte, Festivals, ...
- BE: Kunst- und Kulturseiten, aktuelle Ausstellungen

29

SMS, E-Mail und eine kleine Geschichte – Schreiben für DenkerInnen

Die SchülerInnen setzen ein Ereignis/ein Thema in drei verschiedenen Textgattungen um. Die dritte Variante ist eine für das schulische Schreiben typische Textsorte. Die ersten beiden Varianten sind Formen der schriftlichen interpersonellen Kommunikation, wobei sich die SchülerInnen an unterschiedliche AdressatInnen richten. Im Vergleich ihrer eigenen Texte und der Texte der MitschülerInnen können unterschiedliche Merkmale herausgearbeitet werden, wie sie sich mit Gleichaltrigen und erwachsenen Familienmitgliedern austauschen, z. B. wie spreche ich meinen Onkel/meine Tante an und warum. Dabei können auch „do's & dont's“ in Bezug auf SMS und E-Mail thematisiert werden.

Ein weiterer Schritt ist die „Übersetzung“ desselben Ereignisses/Themas in eine den SchülerInnen aus dem schulischen Alltag vertrauten Form. Wie unterscheiden sich die verschiedenen Texte? Welche Inhalte und Aspekte des Themas werden im SMS, in der E-Mail angesprochen, welche in der Erzählung? Was wird weggelassen? Wie „verändert“ sich das Ereignis durch den jeweiligen Text?

Besonders das Schreiben der SMS sollte den Mädchen und Buben Spaß machen. In einer Gruppenarbeit können die SchülerInnen sammeln, in welchen Situationen sie ein SMS oder eine E-Mail schreiben würden und wann einen per Post zu versendenden Brief. Warum würden sie in bestimmten Situationen eine bestimmte Form der Kommunikation verwenden und nicht die anderen?



Eine Unterrichtseinheit, ausbaufähig

Deutsch

AUSFÜHRUNG

Die SchülerInnen setzen eine (Alltags-)Geschichte/ein Erlebnis in drei unterschiedlichen Textgattungen um. Sie verwenden dabei unterschiedliche Formen der Sprache: von für SMS und zum Teil auch E-Mails typischen, dem Gesprochenen sehr nahe stehenden bis zu formelleren Formen.

Für alle drei Textgattungen ist die Verständlichkeit ein zentrales Kriterium.

Die SchülerInnen wählen ihre eigenen Themen oder schreiben über ein Ereignis, wie z. B. eine Exkursion.

1. Aufgabe: Schreibe an deine beste Freundin/deinen besten Freund eine SMS über xxx. Du hast dafür nur 160 Zeichen zur Verfügung. Du darfst Abkürzungen, Smiley, etc. verwenden. (Funktion „Wörter zählen“ im Menü „Extras“ in der Textverarbeitung)

29

2. Aufgabe: Schreibe einem erwachsenen Familienmitglied eine E-Mail, in der du ihr über xxx berichtest. Dieser Text soll länger sein als eine SMS. Achte darauf, dass du vollständige Sätze schreibst und keine Abkürzungen verwendest. Smiley's sind erlaubt.
3. Aufgabe: Schreibe eine Erzählung über xxx, in der du die Perspektive von der Ich-Erzählung in die Er-/Sie-Erzählung wechselst.

Die SchülerInnen vergleichen die Texte, die sie geschrieben haben: Was fällt jeweils weg, was kommt dazu? In welcher Situation würden sie welche Kommunikationsform (nicht) verwenden?

Mädchen und Buben vergleichen ihre Texte: Fallen ihnen Unterschiede auf?

Voraussetzung: Gratis-SMS-Zugang (z. B. www.sms.at – für das Senden von SMS muss man sich nicht registrieren) oder am Computer schreiben und die Zeichen (inklusive Leerzeichen) zählen (Funktion unter Menü „Extras“).

Rückmeldung einer Lehrerin, die das Beispiel mit einer 1. Klasse AHS ausprobierte: „Die Burschen waren großteils sofort von der Idee begeistert. Sie waren froh, endlich in SMS-Weise im Dialekt und mit Abkürzungen schreiben zu dürfen. Die Hälfte der Mädchen hatte zuerst etwas Hemmungen im Umgang mit dem Computer (obwohl IKT Pflichtfach ist!). Die Erlebniserzählung wurde von den Mädchen ausführlicher behandelt.“

SMS

Hi viki. am freidog san ma ins radio fro gfoan des ewige blabla woa zimli zach! owa don hom ma söbsd a radiosendung mocha deafn des woa foi cul! :) hdl dei laura

E-Mail

Hallo Mama

Hallo mama mia san letzn freidog mit an privatbus noch linz gfoan und hom uns des studio vo radio fro ogschaud. I ho ma des gebeude gonz ondas fogstöd es hod drei stockwerk gem und mia woan im zweidn stock und des is foe schiach oese woa dreckig. A frau hod uns don oese eaglead und zwoa gonze 3 stund long. des is übrigens a frei radio jeda ko doa wos a wü owa dea schas is ma kos es neda in linz ohoacha.

Mi hom a boa pausn gmocht und des woa a guad weil des sitzn woa gonz sche onstrenge :) Don homa söm a sendung mocha kina. des woa don nu foe lustig judsch

Geschichte

Ein Vormittag bei Radio Fro

Am Freitagmorgen den 18. April fuhren Jan und seine Schulkollegen in das Studio von Radio Fro nach Linz. Alle waren schon sehr aufgeregt und neugierig was auf sie zukommen wird, denn sie durften eine eigene Sendung gestalten. Gleich nach der Ankunft stürmten alle ins Gebäude, wo sich die Studios befanden. Die Moderatorin erzählte ihnen einiges von Radio Fro, über das so genannte „Herz des Radios“ und über die Gestaltung der Übertragung. Endlich durften sie mit ihrem Beitrag beginnen. Natürlich ging es dabei um Fußball, besser gesagt um die Champions-League, denn er und seine Freunde waren nämlich richtige Fußballfans. Naja, so manche Versprecher hatten sie schon dabei, aber es war ja das erste Mal, dass er so eine Sendung moderieren durfte. Zum Schluss hatte er eine coole Idee, er verabschiedete sich und sagte, sie würden jetzt mit dem Traktor nach Hause fahren, dabei ließ er vom Handy seinen Klingelton ab, einen Traktor!

Strategie 9: Neue Informations- und Kommunikationstechnologien integrieren

Die digitalen Ausgabe- und Produktionsmedien von Schrift, die unseren Lesealltag immer stärker bestimmen, schaffen für die Förderung der Lesemotivation eine Vielzahl neuer Möglichkeiten. Besonders für Buben ist das Arbeiten mit dem Computer oft sehr motivierend. Sie können dabei unter anderem Kompetenzen einbringen, die sie sich selbst im außerschulischen Umgang mit dem Computer angeeignet haben. Und Lesen am Bildschirm ist nicht allein „nur“ Lesen, wie das bei einem Buch oder einer kopierten Seite der Fall ist, sondern immer auch „etwas mit dem Computer (oder dem Internet) machen“. Dass dabei die Tastatur zu bedienen ist, dass Texte mitunter multimodal sind und neben der Schrift- und Bild- auch die auditive Ebene eingesetzt wird, unterscheidet diese Texte und diese Art des Lesens ebenfalls von der Lektüre gedruckter Texte.

Für Mädchen wiederum ist der Umgang mit dem Computer ein wichtiges Übungsfeld, weil auch sie in ihrem späteren Berufsleben entsprechende Kompetenzen benötigen werden. Nach wie vor haben Mädchen seltener einen eigenen Computer als Buben. Sie verbringen auch weniger (Frei-)Zeit mit dem Computer als die Buben. Besonders Computerspiele nutzen sie seltener.

Mit dem Computer ist Schrift in ein (Lese-)Medium „verpackt“, das Kinder weniger mit Erwartungen der Schule verbinden: So kann der Computer ein Bindeglied sein zwischen (Lesen in der) Freizeit und (Lesen in der) Schule. Dies trifft im Besonderen auf Buben zu, die sich in ihrer Freizeit viel mit dem Computer beschäftigen. Auch wenn sie sich dabei auf das Spielen von Computerspielen beschränken, ist davon auszugehen, dass diese Schüler sich eher und lieber mit Texten am Bildschirm auseinandersetzen werden als mit Texten aus Schul- oder anderen Büchern. Der Computer ist ihnen vertrauter und für sie eher mit ihrem Selbstbild vereinbar als z. B. Bücher. Gerade für die Förderung der Lesemotivation von Buben sind die neuen Technologien auch deshalb hilfreich, weil das traditionelle (und in der Schule nach wie vor häufig im Vordergrund stehende) Lesemedium Buch – besonders als erzählende Literatur – stark weiblich konnotiert ist. Der Computer ist hingegen ein eher „männliches“ Medium, auch wenn Mädchen und Frauen in dessen Nutzung aufgeholt haben.

Für viele SchülerInnen ist Schreiben am Computer sehr motivierend: Das Überarbeiten von Texten funktioniert – im Vergleich zu handschriftlichen Texten – sehr problem- und vor allem „spurlos“. Das Schriftbild ist gleichmäßig, es wird weder durch die Handschrift noch die verwendeten Schreibmaterialien beeinflusst. Die Rechtschreib- und Grammatikprüfung ermöglicht, dass zumindest ein Teil der Fehler mit Unterstützung der Software korrigiert werden kann. Texte können vergleichsweise einfach mit Bildern kombiniert werden, und die Wahl von Schrifttypen, -farben, -größen, etc. erlaubt vielseitige Gestaltungsmöglichkeiten des fertigen Textes, was vielen Kindern (aber auch Erwachsenen) Freude macht.

Neben der Multimodalität der Darstellungsformen ist die Interaktivität der neuen Technologien ein wichtiger Aspekt. Diese vermittelt SchülerInnen das Gefühl, dass sie Dinge beeinflussen können und dass sie „in das Geschehen“ involviert sind. Diese Vorteile sind z. B. für SchülerInnen wichtig, die aus eher schriftfernen Familien stammen, weil sie mit Lesemedien weniger, mit audiovisuellen Medien aber umso mehr vertraut sind.

Die folgenden Beispiele beziehen sich vor allem auf Internetanwendungen. Besonders Blogs bieten ein weites Feld, um Schüler und Schülerinnen zum Lesen und Schreiben zu animieren und können in so gut wie allen Gegenständen eingesetzt werden. SMS und E-Mails werden dechiffriert und sortiert, Internetadressen auf einer Baustelle zusammengesetzt. Die Mädchen und Buben schreiben über ihre Erfahrungen und Meinungen in verschiedenen Blogs und beantworten im Internet Fragen zu Büchern.



Die Broschüre „Förderung der Lesemotivation“ macht unter anderem Vorschläge dazu, wie die Möglichkeiten des WWW hier genutzt werden können und was mit E-Mails, Chats und SMS als schriftlichen Formen der interpersonellen Kommunikation alles gemacht werden kann.

Die unbegrenzten Möglichkeiten des WWW

- Vertrautheit mit diesem Medium nützen: z. B. als Anknüpfungspunkt, von dem aus man sich gedruckten Texten zuwendet.
- Regeln und Nutzung dieses Mediums kennen lernen (Sicherheitsfragen)

E-Mail, Chat und SMS als schriftliche Medien

- Vertrautheit mit diesen Medien als Ansatzpunkt für eigenes Schreiben, für Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Genres
- Historische Veränderung von Schriftlichkeit kennen lernen

30

SMS dechiffrieren / entschlüsseln / dekodieren

SMS zählen bereits seit einigen Jahren zu den Texten, die vor allem von Jugendlichen, aber auch von Kindern sehr häufig genutzt werden. Durch die beschränkte Zahl der Zeichen auf 160 wurde von den NutzerInnen ein eigener Schriftcode entwickelt, der Abkürzungen, Akronyme (Kunstwörter, die aus den Anfangsbuchstaben mehrerer Wörter zusammengesetzt sind), Ziffern anstelle von Wörtern und Emoticons verwendet. Auch sind SMS häufig der gesprochenen Sprache sehr nahe (lautierend, Niederschreiben von Dialekt). Dazu kommt, dass spezifische Gruppen, die sich z. B. über Musikvorlieben oder die Präferenz für bestimmte Computerspiele definieren oder Fans von besonderen Sportarten sind, eigene Kürzel, etc. verwenden.

Viele Merkmale der SMS-Sprache brechen die Regeln der in der Schule üblicherweise verwendeten schriftlichen Ausdrucksweise. Kreativität, Einfallsreichtum und laufend neue „Begriffe“ kennzeichnen die SMS-Kommunikation vor allem von jungen Leuten, die von (zumeist älteren) Personen, die mit diesen Codes nicht vertraut sind, häufig nicht verstanden werden.

Dieses Beispiel, bei dem ein Kommunikationsmittel, das aus verständlichen Gründen während des Unterrichts oder in Schulgebäuden üblicherweise nicht verwendet werden darf, gibt zum einen den SchülerInnen die Möglichkeit, ihre diesbezügliche Expertise einzubringen und die eigenen Kenntnisse noch durch das Wissen der Peer group zu erweitern. Gleichzeitig wird diesem Alltagsausschnitt, der vielen SchülerInnen wichtig und für sie selbstverständlich ist, von Seiten der Schule bzw. des Lehrers/der Lehrerin Anerkennung entgegengebracht – sofern entsprechende Abwertungen vermieden werden, was eine Voraussetzung dafür ist, dass dieses Beispiel erfolgreich umgesetzt werden kann.

Zum anderen lernen Lehrer und Lehrerinnen einen Bereich des schriftlichen Ausdrucks ihrer SchülerInnen kennen, für den sie vermutlich „Übersetzungshilfen“ benötigen, um die Botschaften entziffern zu können. Das Beispiel liefert einen Anlass dafür, über Formen der Kommunikation (schriftlich und mündlich) zu sprechen und wie diese auf Situationen abzustimmen sind. So können die SchülerInnen sammeln, wann sie selbst die Erfahrung gemacht haben, dass die Form der Mitteilung an sie bzw. von ihrer Seite nicht angemessen war und warum. Sie können auch Beispiele dafür sammeln, wann welche Form der Kommunikation auf keinen Fall den Erwartungen oder den üblichen Verhaltensnormen entsprechen würde.

Was sich Mädchen und was sich Buben hier erwarten, wann für die einen etwas okay ist und wann nicht mehr und wie das bei den anderen aussieht, könnte einen Beitrag dazu leisten, Missverständnissen vorzubeugen und die SchülerInnen dafür zu sensibilisieren, was Voraussetzungen für eine funktionierende Kommunikation im Sinn von „sich mit-teilen“ sind. Dies könnte Anlass für eine Auseinandersetzung dafür sein, wie Missverständnisse geklärt werden können – eine Fähigkeit, die für das Zurechtfinden und Wohlfühlen in Schule, Beruf, Familie und Freizeit erforderlich und hilfreich ist.

30



Wird die Anregung aufgegriffen, dass SchülerInnen mit einer anderen Muttersprache als Deutsch für ihre Sprache typische Akronyme, etc. vorstellen und erklären, ist dies ein Mittel zu zeigen, dass andere Sprachen auch einen anderen Blick auf die Welt haben bzw. eröffnen.

Teil einer Deutschstunde

Deutsch, Englisch

AUSFÜHRUNG

Jede/r SchülerIn bekommt eine Kopie, auf der in einem simulierten Handy-Display SMS-Nachrichten zu lesen sind. Diese Nachricht ist sehr lautierend verfasst und enthält Akronyme (LOL für „laughing out loud“) und Emoticons.

30

KOPIERVORLAGE

SMS-Texte:

 **SMS 1:** 

12. 12. 2009 16:32

A roter Fetzen
steht vorm Haus, is
des ned der Santa
Claus? Was macht
der da, der oide
Lackl? Bei uns
brings Christkindl
de Packl!

Antworten Mehr

 **SMS 2:** 

22. 10. 2009 09:18

Des bunny is 2hot4u

Antworten Mehr

 **SMS 3:** 

02. 06. 2005 16:32

De Ausstrolung
des Lechln, de
Inelligents, des
hüpsche Gsicht
und erscht no de
wundascheen Augn.
Oba gnua vo mia.
Wia gez dia?

Antworten Mehr

 **SMS 4:** 

31. 05. 2008 23:32

Hey Urs, fit und
munter? he was
mache mir morn füre
usflug? Wie und
wo miemr si? Liebs
griessli

Antworten Mehr

 **SMS 5:** 

12. 07. 2008 16:32

was is mit kino heut
abend hätt voll
bock :-)) wenn ja
dann 19.30 bei mir
sag ja o nein cu“

Antworten Mehr

 **SMS 6:** 

03. 10. 2007 10:05

SMS, LaE, Twu beim
Chinesen, Bu9daU2?
Bab :-)) Iris

Antworten Mehr

Übertrage die SMS in Standardsprache!

30

KOPIERVORLAGE

**Lösung zu letztem SMS-Text
der Kopiervorlage:****SMS 6, rechts unten, Seite 161:**

SMS = Servus, mein Schatz

LaE = Lust auf Essen?

Twu = Treffen wir uns?

BugdaU2 = Bin um 9 Uhr da. Du auch?

Bab = Bussi aufs Bauch



Variationen, Zusatzaufgaben für Differenzierung

- Zusätzlich kann noch überlegt werden, woher der Dialekt von „Hey Urs ...“ kommt.
- Zusatzfragestellungen: Was kann ich mit Emoticons ausdrücken? Wie würde ich das mit „normaler Schrift“ gestalten? Warum verwenden wir Akronyme? Wenn SchülerInnen mit einer andern Muttersprache als Deutsch in der Klasse sind: Haben diese eigene Akronyme? Was bedeuten diese Abkürzungen?
- Die Aufgaben können auch in der Klasse als wechselseitiges Rätselraten durchgeführt werden. Ein/e SchülerIn gibt dem/r NachbarIn ein solches SMS, das dann entziffert/transkribiert werden soll.
- Aufzugreifende Thematik: Vorteile der normierten Sprache und der Rechtschreibung
- Nachschlage-Übungen im Wörterbuch zu den entsprechenden Wörtern
- Wer schafft die kürzeste SMS mit gebräuchlichen Abkürzungen?
- Wir erstellen eine Liste mit gebräuchlichen Akronymen und Emoticons. Dazu recherchieren wir auch im Internet.
- Mit der unten angeführten Emoticon- und Akronymliste können die SchülerInnen auch gegenseitig SMS verfassen bzw. lösen.

30

KOPIERVORLAGE

Liste von SMS-Emoticons (Auszug):

:-/
8-)
*:o)
- - -:
:-)
g
:-))
*-)
+:-:)
:ý-(
(k)
(:-...
*<|:-)
:-(
!!!
;-)

Liste von SMS-Akronymen (Auszug):

4U
ASAP
B4
BD
CU
GUK
HDGDL
HDL

30

KOPIERVORLAGE

Liste von SMS-Emoticons (Auszug):

bin skeptisch	:-/
Brillenträger	8-)
Clown	*:o)
du kannst mich mal	--:
fröhlich	:~)
grins	*g*
ganz fröhlicher Smiley	:~))
hab was aufs Auge bekommen	*~)
(Ich bin der) Papst	+~:-)
Kullertränen weinen	:ý-(
Kuss	(k)
Liebeskummer	(:~...
Santa Claus	*< :-)
traurig	:-(
Warnung	!!!
zwinkern	;-)

Liste von SMS-Akronymen (Auszug):

4U	for you
ASAP	as soon as possible
B4	before
BD	Bis dann!
CU	See you!
GUK	Gruß und Kuss
HDGDL	Hab Dich ganz doll lieb
HDL	Hab Dich lieb

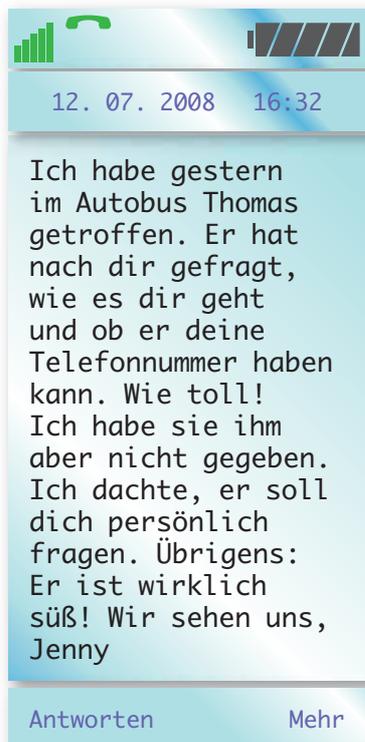
30

KOPIERVORLAGE

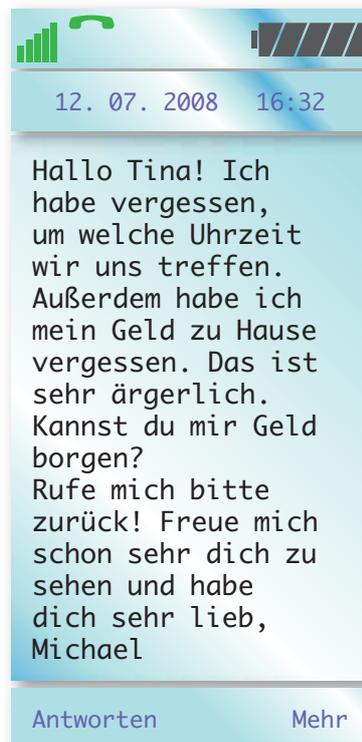
Standardtext und SMS

Diese zwei Texte könnten auch kürzer sein. Wie schaut deine Abkürzung aus? Du kannst Emoticons und Akronyme verwenden.

SMS 1:

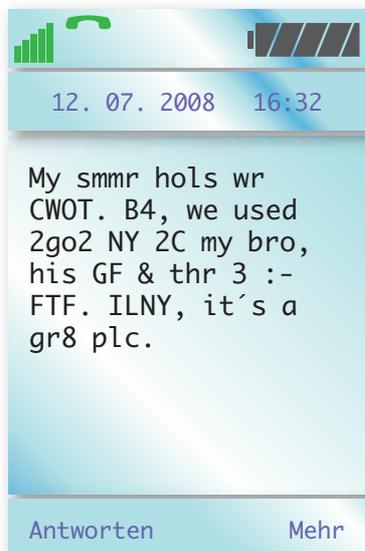


SMS 2:



SMS 3:

Dieses englische SMS ist eine Herausforderung:



30

KOPIERVORLAGE

Lösung zu „My smmr ...“:**SMS 3, Seite 171:**

„My summer holidays were a complete waste of time. Before, we used to go to New York to see my brother, his girlfriend and their three screaming kids face to face.

I love New York, it's a great place.“

31

E-Mail hin und retour

Bei diesem Beispiel geht es darum, dass kurze Texte (in Form von E-Mails) gelesen und in die richtige Reihenfolge gebracht werden. Das Beispiel kann eine Diskussion darüber anregen, wer von den SchülerInnen wie oft E-Mails schreibt und an wen und warum wann E-Mails geschrieben werden. Was ist z. B. der Unterschied zu SMS, was der zum Verschicken einer Karte mit der Post? Welche Gratis-Angebote kennen die Mädchen und Buben, um E-Karten zu verschicken? Wann würden die SchülerInnen einen herkömmlichen Brief schreiben? Wann wird im Berufsleben welche Form der Kommunikation gewählt? Welche Möglichkeiten gibt es, um sich abzusichern? Etwa dass Mails ausgedruckt oder gespeichert werden, dass man Briefe eingeschrieben verschickt oder dass man ein Fax schickt, weil eine Unterschrift erforderlich ist usw.

Worauf muss man aufpassen, wenn man E-Mails verschickt? Vielleicht haben die SchülerInnen hier bereits selbst unangenehme Erfahrungen gemacht: Die Seite <http://www.saferinternet.at> könnte gemeinsam angesehen werden, um die Mädchen und Buben auf Sicherheitsfragen im Internet aufmerksam zu machen.

Weitere Fragen könnten sein: Wie geht man mit Junk-Mail um? Schreibt man auch in eine E-Mail eine „Anrede“ oder lässt man die einfach weg? Was sollte man beachten, wenn man Mails weiterleitet? Oder wenn man Bilder verschickt? (Z. B. nicht zu hohe Auflösung, um Mailboxes nicht zu verstopfen ...)

Und wann schreiben Mädchen E-Mails und wann Buben? Wie lange sind die verschiedenen Mails? Worüber schreiben Mädchen, worüber Buben in ihren Mails? Diese Frage zu beantworten und ein Plakat dazu zu gestalten, könnte Aufgabe für eine Gruppenarbeit sein.

Im Zusammenhang mit diesem Beispiel könnten auch Bücher vorgestellt und gelesen werden, in denen E-Mail ein Thema ist, z. B.:

Brinx, Thomas/Kömmerring, Anja: E-Mail mit Kuss. Stuttgart: Thienemann, 2005.

Ben, Nevis/Zantop, Andreas: Die drei ??? – Poisoned E-Mail. Stuttgart: Kosmos, 2005.

Friedrich, Joachim/Ullrich, Hortense: PinkMuffin@BerryBlue. Stuttgart: Thienemann (Buchreihe; auch als Hörspiel-CD).



Teil einer Deutschstunde, evtl. auch Hausübung

Deutsch

31

AUSFÜHRUNG

Das unten angeführte Mail wird für jede/jeden SchülerIn kopiert und in die 6 Teile zerschnitten. Die SchülerInnen bekommen dann die 6 Textabschnitte, worauf jeweils ein Teil eines E-Mail-Austauschs zu finden ist.

Die Mails sind in der richtigen Reihenfolge aufzukleben bzw. ist die Abfolge von E-Mail-Nachrichten zu rekonstruieren und inhaltlich-logisch zu klären, weil ja die E-Mails mit der Antwortfunktion immer den bisherigen Text unten anfügen und daher der chronologisch erste Text ganz unten zu finden ist.



Variationen, Zusatzaufgaben für Differenzierung

- Praktische Erprobung im Computerraum oder in der Schulbibliothek, evtl. mit Beamer. Diese Erprobung kann auch der Klebe-Aufgabe vorangestellt werden, je nachdem, wie gut die Klasse über E-Mail-Verkehr Bescheid weiß.
- Folgende Details können/sollen noch geklärt werden: Bedeutung der Kopfzeile, Antwort-Funktion, evtl. auch die Funktionen „Antwort an alle“ und „Weiterleiten“.

31

KOPIERVORLAGE

Von: Franziska Oberer
Datum: 26. 12. 2007 14:10
An: Simon Purτος
Betreff: Re: Kino

Hi Simon,
da hast du aber Glück gehabt! Wenn ich schon weg gewesen wäre und dich dann nicht getroffen hätte, würde ich dir den Kopf abreißen und ins Gesicht werfen!
Aber: Dir verzeihe ich alles! „Verwünscht“ geht auch. Also bis um 5 beim Panoramakino.
VB
Franziska

Hi Franzi,
Hilfe, hoffentlich erwische ich dich noch! Habe den Postbus komplett verpasst, kann daher erst um 5 beim Kino sein. Geht „Verwünscht“ doch zur Not? War aber kein fauler Trick von mir! Wenn ich dich jetzt nicht per Mail erwische, ruf ich dich am Handy an!
`Tschuldigung nochmal!
LG
Simon

OK, freu mich schon!
VB
Franziska

Passt!
Simon

Hi Simon,
morgen Kino ist ganz toll. Nur ich würde gerne um 3 in „Bee Movie – Das Honigkomplott“ gehen. Kommst du mit?
VB
Franziska

Hi Franzi,
morgen könnten wir uns um 17 Uhr vor dem Panoramakino treffen. „Verwünscht“ möchte ich gerne sehen. OK?
LG
Simon

32

Adressen-Baustelle

Computer und Internet sind fixer Bestandteil eines zeitgemäßen Unterrichts. Auch wenn viele Kinder recht versiert sind im Umgang mit Internetadressen, so können manche andere kaum etwas damit anfangen. Dieser Vorschlag ist ein Beispiel für „EinsteigerInnen“.

Die SchülerInnen lernen URLs (Uniform Resource Locator) kennen, die zum jeweiligen Gegenstand passen und sollten lernen, zwischen verschiedenen Domains zu unterscheiden. Dies ist unter anderem wichtig, wenn es um die Einstufung der Glaubwürdigkeit und Verlässlichkeit von Internetquellen geht. Die SchülerInnen könnten im Anschluss eine Adressenliste für Webseiten machen, die sie selbst häufig nutzen. Diese Adressen könnten vom Lehrer/von der Lehrerin noch um Links ergänzt werden, die besondere Informationen bieten.

Mädchen und Buben könnten in Gruppenarbeiten sammeln, was für sie eine Webseite interessant macht: Geht es in erster Linie um die Inhalte? Spielt deren Aktualität eine Rolle? Welche Bilder sind wichtig? ...



Kann Teil einer Stunde sein, aber auch in beliebige Länge ausgedehnt werden



In jedem Gegenstand möglich



AUSFÜHRUNG

Vorwissen klären:

- Partnerarbeit: bekannte Adressen und Teile von Adressen notieren
- Kleingruppen: zwei bis drei Paare tauschen sich aus und versuchen die Bedeutung der Adressteile ausfindig zu machen
- Kurze Präsentation der Gruppenergebnisse vor der Klasse

32

Zusammenfassung entsteht; z. B.:

http:// = **H**ypertext **T**ransfer **P**rotocol (das Protokoll ist eine Art Computersprache, die verwendet wird)

www = **w**orld **w**ide **w**eb (weltweiter Internetdienst)

domain = eigentliche Adresse

Zur domain gehört noch die Bezeichnung des Landes oder der Organisation, z. B.:

.at = Österreich

.de = Deutschland

.ch = Schweiz

.nl = Niederlande

.com = kommerzieller Anbieter

.net = Netzanbieter

Nach der domain kann noch ein Verzeichnis (ein Pfad) angegeben sein. Damit kommst du bei umfangreichen Seiten deinem Ziel näher.

Übungsbeispiele:

- Lehrkraft gibt Teile von Kinderseiten oder Seiten, die zum Fach passen, vor – die SchülerInnen sollen sie richtig zusammenstellen.

kuh www. de http:// blinde- (= http://www.blinde-kuh.de)
 www. de/ geo GEOLino http:// (= http://www.geo.de/GEOLino)
 at. Lesekompetenz. http:// tsn. (= http://lesekompetenz.tsn.at)
 http:// magazine at/ buchklub. www. (= http://www.buchklub.at/magazine)

- SchülerInnen verschlüsseln ihre Adressen für MitschülerInnen
- Kontrolle am PC: Finde ich die Seite?

Mögliche Fortführung:

- gefundene Seiten überfliegend lesen
- Vergleich verschiedener Webseiten
- Favoriten bei Mädchen und Buben herausfinden
- fachspezifische Seiten ausfindig machen, Liste anlegen

33

Weblogs: Diskussion im Netz / Sammel- surium/ Leseblog / Klassentagebuch / MeinungsforscherInnen

Das Schreiben von eigenen Texten am Computer ist für viele SchülerInnen sehr motivierend, auch für viele Buben. Dass Texte korrigiert werden können, ohne dass Spuren bleiben, dass die eigene Handschrift keine Rolle spielt und Bilder und andere Aufnahmen integriert werden können, dass es – überhaupt wenn die Texte im WWW stehen – ein breites Publikum dafür gibt und auch FreundInnen von außerhalb der Schule oder Familienmitglieder die Texte lesen und ansehen können, sind wichtige Faktoren, die diese Textproduktion interessant machen. Die Möglichkeiten der „Social Software“ bzw. von Web 2.0 sollten auch für die Förderung der Lesemotivation in der Schule genutzt werden.

Je nach Vorgabe bzw. Ziel können in die Gestaltung von Blogs verschiedene Recherche- und Leseaufgaben integriert werden. Auch die außerschulische Umwelt kann eingebunden werden, wenn es z. B. ein Archiv am Schulort zum bearbeiteten Thema gibt oder ExpertInnen befragt werden. Wird mit dem Informatikunterricht zusammengearbeitet, können eventuell auch Soundbites oder kleine Filme integriert und Bilder hochgeladen werden.

Bei der Wahl des Themas ist darauf zu achten, dass dieses sowohl für die Mädchen als auch die Buben interessant ist. Eventuell kann ein Blog „nur für Mädchen“ und einer „nur für Buben“ eingerichtet werden.

Möchte man den Blog nicht allgemein zugänglich machen, kann ein Passwort-Blog eingerichtet werden, d.h. dass nur die Personen mit dem entsprechenden Passwort Zugang zum Blog haben. Viele Blogs können so eingestellt werden, dass Postings erst via E-Mail an die Lehrerin/den Lehrer gehen, die entscheiden, ob der Text freigeschaltet wird (wenn es z. B. um Qualität der Inhalte und die Wahrung von Kommunikationsformen geht).

Weiter unten wird eine Reihe von Möglichkeiten vorgestellt, wie Blogs in der Schule eingesetzt werden können.



Unterschiedliche Möglichkeiten, sehr variabel

Alle Gegenstände; Deutsch – evt. in Zusammenarbeit mit Informatik

Die SchülerInnen benötigen entweder zu Hause oder in der Schule einen Internetzugang.

Informationen und Tipps zum Bloggen:

Ein „Blog“ ist eine Website, die periodisch neue Einträge enthält. Der Begriff „Weblog“ tauchte 1997 auf und setzt sich aus „Web“ und „Logbuch“ zusammen.

33

Seit 2001 sind auch die traditionellen Medien auf die neue Darstellungsform aufmerksam geworden. Etwas umsehen, was sich in der Welt des Blogs tut, kann man sich zunächst bei den Blog-Suchmaschinen <http://technorati.com/> (Technorati) oder unter <http://www.google.de/blogsearch> (Google).

Wie erstellt man unkompliziert und kostenlos einen Blog?

Es gibt eine Menge Möglichkeiten, kostenlos zum Blog zu kommen. Für die Schule geeignet sind besonders die folgenden beiden:

www.blogger.com gibt eine einfache Schritt-für-Schritt-Anleitung zum Gratis-Bloggen.

<http://de.wordpress.com/> kann zum einen als netzbasierte Lösung verwendet werden, zum anderen kann Wordpress am eigenen Server installiert und beliebig adaptiert werden. Es handelt sich um ein OpenSource-Produkt, d.h. der Quellcode ist unter bestimmten Lizenzbedingungen allen zugänglich und veränderbar.

Auch Passwort-Blogs können eingerichtet werden, d.h. dass nur die Personen mit dem entsprechenden Passwort Zugang zum Blog haben. Viele Blogs können so eingestellt werden, dass Postings erst via E-Mail an die Lehrkraft gehen, die entscheidet, ob der Text freigeschaltet wird (vor allem wenn es um Qualität der Inhalte und Wahrung von Kommunikationsformen geht).



AUSFÜHRUNG

Zahlreiche Anregungen finden sich unter http://www.mediamanual.at/mediamanual/themen/pdf/medien/51_Reichmayr_Wikis.pdf Reichmayr hebt in ihrem Text ein besonderes Merkmal von Blogs hervor: „Die Schreibhaltung ändert sich, wenn man weiß: diesen Text liest nicht nur der Lehrer, sondern auch MitschülerInnen und vielleicht noch eine Reihe anderer Leute.“

Folgende und andere Anwendungsmöglichkeiten bieten sich an:

- Im Deutschunterricht: Schreiben von Geschichten, Gedichten, Berichten und Reportagen und von Fotogeschichten; Weiterschreiben des Anfangs einer Geschichte; Kommentare zu gelesenen Texten usw.
- Erstellen kleiner Umfragen
- Tipps, Erläuterungen zu bestimmten Themen als Blog, etwa jahreszeitlich/ Anlassbezogen (Schulbeginn, Weihnachten; Themen des Unterrichts; Beiträge zu einem von allen gelesenen Buch usw.)
- Verwendung als Notizbuch und Surfstagebuch
- Sammeln von Ideen und interessanten Links
- Nutzen als Diskussionsforum zu aktuellen Ereignissen
- Dokumentieren von schulischen und unterrichtsbezogenen Aktivitäten (z. B. Protokolle von Unterrichtsprojekten durch zwei bis drei SchülerInnen – Protokoll wird von LehrerIn gelesen und evt. korrigiert, bevor es Online gestellt wird, inkl. Fotos)
- Präsentation von Projektarbeiten
- Erstellen von Portfolios
- Klassen- oder Schulzeitungen

33

Umsetzungsvorschlag: Bloggen als eine Form der Diskussion

Themenfindung für einen Blog in Deutsch:

Wozu würden die SchülerInnen gerne etwas schreiben? Ein bis zwei Themen auswählen; möglicherweise möchten die Mädchen zu einem anderen Thema schreiben als die Buben.

Mögliche Themen sind z. B. E-Gaming, Mobbing, Stars, Amok an Schulen, etc.

Im Informatikunterricht wird gemeinsam ein Blog eingerichtet und das Thema Bloggen (worauf muss man achten; verwenden von Synonymen anstelle des eigenen Namens, etc.) behandelt.

Hinführen zur Argumentation in Deutsch:

Recherche von Information im Internet, in Sachliteratur, Lexika

Argumente suchen; verschiedene Perspektiven (z. B., „Ich hätte gerne ein Haustier“ – welches? Warum? Was spricht dafür, was dagegen? Was wird meine Mutter dazu sagen? Wie kann ich sie überzeugen? ...)

Im Informatikunterricht stellen die SchülerInnen ihre Beiträge online.

Optimal wäre, wenn auch eine andere Klasse dieser oder an einer anderen Schule sich am Blog beteiligt, um eine Diskussion entstehen zu lassen.

Ein abgeschlossenes „Storymailing-Projekt“ einer 4. Grundschulklasse, das für die 5. und 6. Schulstufe adaptiert werden kann: <http://www.blogigo.de/pmoen>

Fachliteratur:

Ein Fachbuch zum Thema Blogs und Lesen und Schreiben in der Schule, in dem auch Anwendungsbeispiele vorgestellt und diskutiert werden (die sich allerdings an etwas ältere SchülerInnen richten):

Penrod, Diane: Using Blogs to Enhance Literacy. The Next Powerful Step in 21st-Century Learning. Lanham: Rowman & Littlefield Education, 2007.

34

Buch und Internet: www.antolin.at

Die Internet-Plattform *Antolin* baut auf die interaktiven Möglichkeiten des WWW auf, um sinnentnehmendes Lesen zu fördern. Die Lizenz für die Nutzung kann von Schulen für einzelne Klassen bzw. für die gesamte Schule für jeweils ein Jahr erworben werden – Näheres dazu weiter unten.

Auf dieser Plattform finden sich zu mittlerweile über 14.000 Büchern für die 1. bis 10. Schulstufe Fragen zu den Inhalten, die die jungen LeserInnen in Quizform beantworten. Die Bücher decken eine große Bandbreite an Genres und Themen ab: von erzählender Literatur über Sachbücher, Lexika und Comics bis zu Literatur in englischer und französischer Sprache. Die Fragen werden differenziert in Fragen, die sich auf die Inhalte des Buches beziehen und Fragen, die zum Nachdenken anregen und über den eigentlichen Inhalt hinausgehen.

Die SchülerInnen bewerten die Bücher auch, wie gut sie ihnen gefallen haben. Dies ermöglicht z. B. die Suche von Belletristik zum Thema Internet für die 5. Schulstufe, geordnet nach der Beliebtheit bei Mädchen oder Buben. Das Angebot wird fortlaufend aktualisiert und ergänzt. Auch ohne den Kauf der Lizenz können so Hinweise auf Bücher, die den LeserInnen gefallen haben, gesucht werden.

Die SchülerInnen bekommen für richtig beantwortete Fragen Punkte. Das Programm kann so eingestellt werden, dass nach falscher Beantwortung die richtigen Antworten angezeigt werden.

Die LehrerInnen, die einen eigenen Zugang zu *Antolin* haben, können nachverfolgen, zu welchen Büchern wann die SchülerInnen die Fragen beantwortet und wie sie dabei abgeschnitten haben. Sie sehen auch, bei welchen Fragen einzelne bzw. mehrere SchülerInnen Schwierigkeiten hatten, was auf spezifische Schwierigkeiten hindeutet, die im Unterricht berücksichtigt werden sollten. Das Programm bietet auch die Möglichkeit, direkt Mails an die einzelnen SchülerInnen zu schreiben.

Für viele Kinder ist es sehr motivierend, sich mit Namen und Passwort in das Programm einzuloggen, Fragen zu beantworten und Punkte zu sammeln, und sie werden so auch zum Lesen von Büchern motiviert. Sie können sich ihre eigenen Leistungen anzeigen lassen und sich einen Überblick darüber verschaffen. Auch ihre Eltern können sich diesen Überblick ansehen.

Wie funktioniert *Antolin*?

Ein kostenfreier Testzugang wird für zwei Wochen angeboten. Die Lizenz kann direkt über die Webseite erworben werden. Die Zugangsdaten werden per E-Mail oder Post zugeschickt.

Der Lehrer/die Lehrerin loggt sich ein und legt eine neue Klasse mit den SchülerInnen an. Er bzw. sie teilt den SchülerInnen die Zugangsdaten mit. Diese können sich nun selbst einloggen. Sie suchen sich das Buch aus, das sie gelesen haben, und beantworten die Fragen.

34

Lizenzen und Preise (Stand Mai 2009)

Klassenlizenz:

Eine Klassenlizenz ermöglicht den Zugang nur für einen Lehrer bzw. eine Lehrerin. Mit dieser Lizenz kann eine Klasse eingerichtet werden.

Der Preis beträgt 35,00 Euro pro Jahr (365 Tage) und Lizenz.

Schullizenz:

Eine Schullizenz ermöglicht dem gesamten Kollegium einer Schule den Zugang zu *Antolin*. Mit dieser Lizenz können neun Klassen pro LehrerIn eingerichtet werden. Der Preis beträgt 169,00 Euro pro Jahr (365 Tage).

Strategie 10: Informationsorientiertes Lesen integrieren

Die Notwendigkeit, dass informationsorientierte Texte verstärkt in die Leseförderung zu integrieren sind und viele SchülerInnen Unterstützung brauchen, um diese Texte zu verstehen, ist eines der Ergebnisse von PISA. Besonders wichtig ist hier die Phase des Übertritts von der Primar- in die Sekundarstufe. Dies zeigt allein schon ein Blick auf den Stundenplan, aber auch auf Schulbücher: In der 5. Schulstufe sind die Gegenstände klar voneinander abgegrenzt. Werden in den Büchern der Volksschule die Kinder häufig in die Texte miteinbezogen und Inhalte in narrativer Form vermittelt, ändert sich in vielen Schulbüchern der Sekundarstufe das Verhältnis zwischen SchülerIn, Schulbuch und dessen Inhalten. Es werden häufig spezifische Fachsprachen mit den ihnen eigenen Begriffen und Formulierungen verwendet, die Sprache ist neutral, und Verbindungen zur Lebenswelt der SchülerInnen herzustellen, scheint den SchulbuchautorInnen für diese Altersgruppen oft weniger relevant als für die 6- bis 10-Jährigen.

Viele LehrerInnen der Sekundarstufe I gehen davon aus, dass Kinder nach der Volksschule lesen können und auch ihnen fremde Texte verstehen. Eine entsprechende Sensibilität dafür, welche Anforderungen unterschiedliche Texte an Kinder stellen, die weder mit den Inhalten noch mit der Fachsprache vertraut sind, fehlt ebenso, wie „eine entwickelte Didaktik und Methodik des verstehenden Lesens im Anschluss an den unmittelbaren Schriftspracherwerb bis hinauf in die Sekundarstufe“ (Rosebrock 2005: 35.). Für den Sachunterricht und die dabei für die SchülerInnen entstehenden, domänenspezifischen Anforderungen an ihr Lesen dürfte diese Kritik mindestens im gleichen Ausmaß zutreffen.

Abgesehen von notwendigen Maßnahmen, um die Mädchen und Buben beim Verstehen von informationsorientierten Texten zu unterstützen, sollte die Lektüre von unterschiedlichen Sachtexten insgesamt einen höheren Stellenwert haben: Lesen und auch Lesemotivation werden nicht ausschließlich über literarische Texte entwickelt. Dass, wie PIRLS gezeigt hat, Kinder mit einer unterdurchschnittlichen Lesekompetenz informationsorientierte Texte häufiger lesen als gute LeserInnen, lässt nicht die Schlussfolgerung zu, dass Informationstexte nicht zur Förderung der Lesekompetenz eingesetzt werden können. Es ist vielmehr davon auszugehen, dass diese oft wesentlich kürzeren bzw. zumindest inhaltlich und formal stärker strukturierten Textformen, die zumeist mit Abbildungen kombiniert werden, dem geringeren Leseverständnis der schwächeren LeserInnen entgegenkommen. Daraus leitet sich ab, dass diese Texte, die auch vielen schwächer lesenden Kindern aus ihrem Alltag vertraut sind, ein wichtiger Ansatzpunkt sind, um Kinder zum Lesen zu motivieren. In einem nächsten oder übernächsten Schritt sollten diese Kinder an andere Textformen herangeführt werden, deren Lektüre offensichtlich eher dazu beiträgt, ihre Lesekompetenz zu fördern – die Betonung liegt auf „eher“, weil die „Henne-Ei-Frage“ bezüglich des Zusammenhangs von höherer Lesekompetenz und überdurchschnittlicher Lesehäufigkeit von erzählender Literatur nach wie vor nicht geklärt ist.

Viele Buben haben bereits in der Volksschule ein ausgeprägtes Interesse an Sachliteratur, das gezielt aufgegriffen werden sollte, um sie in ihrem Lesen zu bestärken und zu unterstützen. Mädchen wiederum brauchen beim Lesen von informationsorientierten Texten auch deswegen besondere Aufmerksamkeit, weil in ihrem Lesealltag sehr häufig erzählende Texte und eine identifikatorische Lese-

haltung im Vordergrund stehen. Methoden, Texte (visuell) zu strukturieren, dürfen hier besonders hilfreich sein – und Buben insofern ansprechen, als dadurch auch ihre Affinität zu visuellen Modi der Kommunikation in den Unterricht integriert und anerkannt wird.

Informationsorientiertes Lesen ist Teil vieler in dieser Sammlung präsentierter Beispiele. Bei den anschließend präsentierten Vorschlägen schreiben Mädchen und Buben selbst kurze Informationstexte, sie betätigen sich als Textspione im Internet, planen ihren Urlaub und stellen brauchbare Informationsquellen zu verschiedenen Themen zusammen.

Die zur Integration von informationsorientiertem Lesen in der Broschüre „*Förderung der Lesemotivation*“ präsentierten Ideen beziehen sich vor allem auf Sachliteratur und Zeitschriften.

Sachbücher und (Kinder-)Zeitschriften in der Klassen- und Schulbibliothek

- Neuerwerbungen von informationsorientierten Texten in der Schulbibliothek und im Schulhaus gut sichtbar präsentieren
- Regelmäßiges Arbeiten mit Zeitschriften und Sachliteratur (auch aus dem Internet) im Unterricht

Sachliteratur als Basis für Referate in Deutsch und anderen Gegenständen

- Kombination von erzählender und informationsorientierter Literatur für Referate
- Kurzpräsentationen der SchülerInnen zu ihren Freizeitinteressen, zu denen sie entsprechende Sachliteratur mitbringen (auch kommentierte Linklisten)



35

Schreiben kurzer Informationstexte: Header und Body verfassen

Kinder und Jugendliche nutzen das WWW zunehmend als Informationsquelle. Bei diesem Beispiel recherchieren die SchülerInnen zu einem vorgegebenen Thema, eventuell unter ausgewählten Gesichtspunkten. Sie lesen Texte, sammeln Informationen und erstellen gemeinsam eigene Texte. Sie lernen dabei, kurze, griffige Informationen zu bestimmten, aktuellen Themen (z. B. auch aus Geographie und Wirtschaftskunde, Geschichte und Sozialkunde, Biologie und Umweltkunde, etc.) zu erstellen.

Die Texte können mit Bildern ergänzt werden. Dabei stellt sich unter anderem die Frage danach, was zu beachten ist, wenn man Texte oder Bilder von anderen eins zu eins übernimmt. Die SchülerInnen formulieren jeweils eine kurze Überschrift („Header“), die zum Inhalt des Textes („Body“) passt.

Das Versenden der einzelnen Texte an die Lehrerin/an den Lehrer via E-Mail bietet einen Anlass dazu, darüber zu sprechen, wie man „offizielle“ bzw. formelle E-Mails verfasst: aussagekräftiger Betreff (nicht einfach „hallo“), Anrede, Verabschiedung, Name/Absender mit Kontaktdaten.

Man könnte für diese Diskussion/Präsentation mit PowerPoint arbeiten: Die SchülerInnen kopieren ihre Texte in die Präsentation. Der Text darf bei einer vorgegebenen Schrift (Schrifttyp und Größe sowie Zeilenabstand) nicht über das Textfeld hinausgehen – und auch die Überschrift muss in das entsprechende Feld passen. Verschiedene Vorschläge für Überschriften könnten eingetippt und dann im Zusammenhang mit dem Text diskutiert werden. Durch das Löschen und Verändern erleben die SchülerInnen, wie ein Text entsteht und dass ein Text durchaus oft überarbeitet werden kann/muss, bis er dann auch „richtig steht“.

Dieses Beispiel liefert auch Anlass für eine Auseinandersetzung damit, wie die SchülerInnen die Glaubwürdigkeit und Verlässlichkeit von verschiedenen Onlinequellen bewerten können.



Eine oder mehrere Unterrichtseinheiten

Deutsch, auch andere Gegenstände

AUSFÜHRUNG

Die SchülerInnen sammeln vorerst gemeinsam Informationen aus dem Internet zu einem aktuellen Thema und versuchen danach zu „exzerpieren“: mündlich, gemeinsam in der Gruppe, Peer to peer. Die Mädchen und Buben können auch selbst Themen vorschlagen, zu denen sie gerne recherchieren würden.

Danach wird eine E-Mail pro Gruppe (maximal vier Mitglieder) mit „Header“ (Kopfzeile) und einem „Body“ (Text) mit max. xxx Absätzen mit je max. xxx Sätzen erstellt. Dieser Text soll z. B. drei bis vier inhaltliche Punkte enthalten.

35

Die SchülerInnen schicken ihre Mails an ihre Lehrerin bzw. ihren Lehrer (die für diesen Zweck z. B. eine kostenlose gmx- oder hotmail-Adresse eingerichtet haben). Sie bekommen schriftlich innerhalb von drei Tagen kurze Antwortmails, die in der jeweils nächsten Stunde gemeinsam mündlich aufgearbeitet werden.

Es ergibt sich ein gemeinsamer „Merktext“ in Form einer gemeinsam erarbeiteten Zusammenfassung.

Werden verschiedene zusammenhängende Aspekte zu einem größeren Thema ausgewählt, kann ein Plakat mit den verschiedenen Texten gestaltet werden, das wesentliche Informationen zum jeweiligen Thema enthält.

Bevor das Plakat gestaltet wird, könnte in der Klasse diskutiert werden, ob die einzelnen Überschriften zu den Texten passen. Vielleicht hat jemand andere Vorschläge, die gemeinsam bzw. von der jeweiligen Gruppe dann diskutiert werden. Welcher Aspekt des Textes wird durch die Überschrift angesprochen? Was passt, was nicht?

Beispiel zum Thema „Fußball“

Kurze Linkliste zum Thema:

<http://www.tk-logo.de/nachrichten/spezial-wm.html>

Ein Fußball-Spezial des Wissenschafts-Magazins der deutschen Techniker Krankenkasse. Es wurde zwar für die WM 2006 erstellt, behandelt aber einige interessante und allgemeine Fragen.

<http://www.wdrmaus.de/sachgeschichten/fussball/>

Fußball: So wird der Ball gemacht

<http://www.hamburger-bildungsserver.de/index.phtml?site=faecher.sport.wm2006>

Umfangreiche Sammlung mit weiterführenden Links zum Thema Fußball des Hamburger Bildungsservers:

- Fußball: Kultur, Soziales und Behinderungen
- Fußball und Gewalt
- Fußball im Unterricht
- Daten und Fakten

Nach eingehender Diskussion, Versuchen von Zusammenfassungen und gegenseitigem Austausch könnte die Kurzfassung des „Merktextes“ nach dem Diskursprozess als kurzer E-Mail-Text (Beispiel für eine Aussendung) so aussehen:

35

Im Fußballfieber

Alle Fußballfans fiebern den großen Spielen entgegen. Es gibt eine Menge Themen rund um das Spiel: Macht Fußball O-Beine? Wie entsteht der Fußballrasen? Welche Varianten des Fußballs gibt es? Was wird als die Fußballsprache bezeichnet? Was sind Hooligans und was wollen sie?

Viele Dinge, die das Fußballspiel betreffen, gelten auch für zahlreiche andere Sportarten.

Schlagworte:

Schiri, Fußball, Fanmeile, Fußballrasen, Hooligans.

Quellen:

<http://www.tk-logo.de/nachrichten/spezial-wm.html>

<http://www.wdrmaus.de/sachgeschichten/fussball>

<http://www.hamburger-bildungsserver.de/index.phtml?site=faecher.sport.wm2006>

Die Nennung der Quellen sollte die SchülerInnen dafür sensibilisieren, dass sie jeweils offenlegen, woher sie ihre Informationen beziehen – ein Anspruch, der angesichts der immer unüberschaubarer werdenden Informationsmöglichkeiten mit den damit verbundenen Problemen der Verlässlichkeit und Aktualität immer wichtiger wird.

Beispiel „Biosprit“

Kurze Linkliste zum Thema:

<http://de.wikipedia.org/wiki/Biokraftstoff> – allgemeine Informationen über Biokraftstoff von Wikipedia

http://www.welt.de/wissenschaft/article1246835/Biosprit_schaedlicher_als_herkoemmlisches_Benzin.html – Welt online: „Biosprit schädlicher als herkömmliches Benzin“ (09-10-2007)

<http://www.zeit.de/online/2007/39/Biosprit> – Die Zeit online: „Ernüchternde Klimabilanz (02-11-2007)

<http://www.tagesschau.de/wirtschaft/meldung99992.html> – Tagesschau.de: „Sprit wird teurer – dank Biosprit“ (23-8-0-2006)

35

Biosprit schädlicher als herkömmliches Benzin

Eine aktuelle wissenschaftliche Studie entfacht die Diskussion über den Einsatz von Biokraftstoffen (Rapsdiesel und Bioethanol) neu:

Die Öko-Bilanz dieser Biokraftstoffe ist viel schlechter als bisher angenommen. Grund ist die Düngung mit Stickstoff, der zum Teil als Lachgas (Distickstoffmonoxid) in die Atmosphäre gelangt. Dieser Stoff ist ein um den Faktor 300 stärkeres Treibhausgas als Kohlendioxid und damit ein echter Klimakiller.

Schlagworte:

Klima, Biokraftstoffe, Rapsdiesel, Bioethanol, Öko-Bilanz

Quellen:

<http://de.wikipedia.org/wiki/Biokraftstoff>

<http://www.zeit.de/online/2007/39/Biosprit>

<http://www.welt.de/wissenschaft/article1246835/>

[Biosprit_schaedlicher_als_herkoemmlisches_Benzin.html](http://www.welt.de/wissenschaft/article1246835/Biosprit_schaedlicher_als_herkoemmlisches_Benzin.html)

Andere Themenvorschläge:

Erdbeben

Tiere

Andere Kulturen

Essen und Trinken

Ein neuer Kinofilm für die 10- bis 12-Jährigen

...

36

Textspione im Internet

Die SchülerInnen vergleichen kurze Online-Texte zum gleichen Thema: Wie sind die Texte formuliert? Welche Themen werden jeweils behandelt, wie werden sie gewichtet und strukturiert? Welche Bilder werden verwendet? Welchen Eindruck haben die SchülerInnen von den verschiedenen Texten? Welcher Text gefällt ihnen am besten und warum? Welcher Text macht den seriösesten Eindruck?

Das Lesen unterschiedlicher Texte zu einem Thema und das Herausholen und Zusammenstellen von zentralen Informationen steht im Mittelpunkt dieses Beispiels. Eine Aufgabe für die SchülerInnen kann z. B. sein, dass sie die verschiedenen Begriffe sammeln, die in den einzelnen Texten verwendet werden, um etwas zu benennen. Welchen Begriff würden sie verwenden, welchen eher nicht? Welche Bilder werden eingesetzt? Passen diese Bilder zum Text? Welche anderen Bilder könnte man verwenden?

Je nach Aufgabe und Thema können die SchülerInnen verschiedene Suchmaschinen kennen lernen und verwenden (z. B. auch die Funktion der erweiterten Suche oder die Bildersuche). Eine Zusatzaufgabe kann sein, einen eigenen kleinen Text zum gewählten Thema zu schreiben – z. B. über einen Aspekt, der nicht vorgekommen ist, der die Mädchen und Buben aber interessieren würde.

Bei der Wahl des jeweiligen Themas ist darauf zu achten, dass diese sowohl Mädchen als auch Buben interessieren.



Kurzer Input, Teil einer Unterrichtseinheit, ausbaubar



Gegenstandsübergreifend



AUSFÜHRUNG

Einfache Online-Texte zum selben Thema werden nach Inhalt und Aufbereitung durchgearbeitet – nach bestimmten Themen oder Ankerbegriffen, die von der Lehrerin bzw. dem Lehrer vorgegeben werden:

Was ist die Kernbotschaft?

Wie werden Themen unterschiedlich dargeboten?

Was ist gleich – was ist verschieden?

Wie reagieren die SchülerInnen LeserInnen darauf?

36

Vergleiche einige dieser Online-Zeitungen und/oder Enzyklopädien:

www.derstandard.at (*Der Standard*)

www.kronenzeitung.at (*Kronenzeitung*)

www.kurier.at (*Kurier*)

<http://de.wikipedia.org> (Wikipedia)

<http://grundschulwiki.zum.de/index.php/F> (Grundschulwiki – Lexikonseiten)

im Hinblick auf die Themen:

- eine große Sportveranstaltung oder
- ein anderes aktuelles Ereignis
- Schulferien
- ...

37

Wir planen unseren Urlaub

Die SchülerInnen planen mit Hilfe von Prospekten, Reisekatalogen und Webseiten einen Urlaub und berechnen, welche Kosten anfallen und wie viel Geld sie brauchen würden. Lesen und Schreiben sind in die Zielsetzung dieser Aufgabe eingebettet.

Neben den Recherche-, Lese-, Schreib- und Rechenaufgaben lernen die Mädchen und Buben, woran bei der Planung eines Urlaubs zu denken ist. Sie lesen Fahr- und Flugpläne und stellen verschiedene Vergleiche an. Durch die Erstellung einer Mind Map strukturieren sie ihre Planung noch einmal (oder auch schon zu Beginn der Planung). Sie lernen verschiedene Webseiten kennen, die bei der Planung einer Reise hilfreich sind.



Mehrere Unterrichtseinheiten

Deutsch, Mathematik, Geographie, Wirtschaftskunde

37 

AUSFÜHRUNG

Planungsphase	Organisiere dir Reisekataloge aus Reisebüros oder schlage im Internet nach!	EA
Erarbeitungsphase	<p>Gemeinsames Beispiel erarbeiten: Wir sammeln, was wir an Informationen für eine individuelle Urlaubsreise / eine Schullandwoche brauchen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entscheidung über Reiseziel – Transportmittel (Flugzeug, Auto, Bahn, Bus) – Unterkunft (Hotel, Appartement, Bungalow, Zelt, Einzelzimmer, Doppelzimmer, Familienzimmer, ...) • Reiserouten berechnen (Routenplaner, Straßenkarten) • Fahrpläne (online + Preisvorschlag) • Flugpläne • Preisberechnung: Anreise – Unterkunft – Zusatzangebote (Eintritte) • Vergleich mit Pauschalreisen (online – Reisebüroseiten) <p>Die Zusammenfassung visualisieren wir in Form einer Mind Map!</p> 	Einzelne Gruppen erhalten einzelne Aufgaben, L hilft, SS stellen ihre Ergebnisse vor und lassen die Informationen zusammenfließen
Transfer	<p>SS erarbeiten mit Hilfe ihrer Unterlagen und des Internets ihre eigenen Traumreisen oder eine Schullandwoche</p> <p>Linktipps: http://www.google.at Stichwort: Reisebüro, Jugendcamps, Schullandwoche http://www.oeamtc.at (Routenplaner) http://www.oebb.at (Bahnreisen)</p>	EA oder GA

38

Information – Recherche – Quellen

Die SchülerInnen üben zu alltagspraktischen Fragen Informationen zu finden und arbeiten dabei mit verschiedenen Quellen. Dabei lernen sie, wie diese Quellen verwendet werden, welche Vor- und Nachteile sie im Vergleich mit anderen Quellen haben und wie man die Glaubwürdigkeit und Verlässlichkeit von Informationen prüfen und bewerten kann.

Sobald Information zu recherchieren ist, sind verschiedene Formen des Lesens unumgänglich. Lesen ist wiederum in eine spezifische Aufgabe integriert, die nicht von vornherein das Etikett „Lesen“ trägt.

Die SchülerInnen können ein Verzeichnis erarbeiten, zu welchen Fragen oder Aufgaben ihrer Meinung nach welche Quellen hilfreich sind. Dieses Verzeichnis könnte in Form eines Blogs angelegt werden (vgl. Beispiel 33). Das ermöglicht es, direkt auf Internetlinks zu klicken, ohne diese erst abtippen zu müssen.

Es könnten Rubriken zu verschiedenen Themen angelegt werden, z. B. zu Kino, Musik, „Trendy Shopping“, „Beauty“, Computer, Handy, Tiere, Reisen, Rat & Tat (z. B. verschiedene Beratungseinrichtungen, die für die Altersgruppe und andere relevant sein könnten, etwa auch Konsumenteninformation) usw. – je nachdem, welche Themen die Mädchen und Buben interessieren. Der Vorteil eines Blogs ist, dass die Einträge ergänzt und auch bewertet werden können – und auch FreundInnen und Familienmitglieder können nachschauen, was für die Mädchen und Buben von Interesse ist bzw. welche Informationsquellen diese herausgefunden haben.

Die SchülerInnen lernen durch diese Übung eine Reihe von unterschiedlichen Möglichkeiten der Information und Beratung kennen, die für sie selbst oder auch für ihre Familie relevant sind. Ihre Handlungsfähigkeit wird dadurch erweitert – ebenso ihre Sensibilität dafür, dass es in den seltensten Fällen für spezifische Fragen oder Probleme keine Hilfe gibt.

An diesem Blog können mehrere Klassen gemeinsam arbeiten. Eine Gruppe von (älteren) SchülerInnen könnte die Verantwortung dafür übernehmen, dass im Vorhinein getroffene Vereinbarungen über Inhalte und die Sprache eingehalten werden.



Mehrere Einheiten – Methoden der Information, der Recherche, Vergleich/Qualität von Quellen

Deutsch, evtl. auch Englisch

38

AUSFÜHRUNG

Stufe 1:

Den SchülerInnen werden mit Hilfe eines Fragebogens verschiedene Möglichkeiten aufgefächert, von wo womit welche Informationen einzuholen sind.

Stufe 2:

Mit vorstrukturierter WWW-Suche lernen die SchülerInnen, sich verschiedene, nützliche Informationen selbst zu besorgen.

Stufe 3:

Auf altersgemäßer Ebene werden Zugriffsgeschwindigkeit und Qualität von Quellen thematisiert.

Beispiel

Stufe 1:

Die SchülerInnen sollen alleine oder in Kleingruppen den folgenden Fragebogen ausfüllen; dabei ist der Fragebogen evtl. auf die örtlichen Gegebenheiten anzupassen bzw. zu erweitern. Anschließend sollten die verschiedenen Ergebnisse besprochen werden.

38

KOPIERVORLAGE

Welche Information hole ich mir womit woher?

	Welche Information? Welche Frage?	Womit? Medium	Woher? Quelle
Beispiel	Welche Filme gibt es im Kino?	mündlich oder per Handy	FreundIn
		Zeitung	
		www.film.at	
1	Wird Harry Potter den Kampf mit dem Bösen überleben?		
2	Wann fährt der nächste Bus nach?		
3	Wann hat C. Julius Caesar gelebt?		
4	Wo gibt es einen günstigen MP3-Player?		
5	Wenn eine Freundin / ein Freund in echter Not ist, wo gibt es Rat?		
6	Ich möchte einen Witz hören – woher nehmen?		

38

Welche Information hole ich mir **womit woher?** So könnte der ausgefüllte Fragebogen aussehen:

	Welche Information? Welche Frage?	Womit? Medium	Woher? Quelle
Beispiel	Welche Filme gibt es im Kino?	<i>mündlich oder per Handy</i>	<i>FreundIn</i>
		<i>Zeitung</i>	
		<i>www.film.at</i>	
1	Wird Harry Potter den Kampf mit dem Bösen überleben?	<i>Harry-Potter-Buch</i>	
2	Wann fährt der nächste Bus nach	<i>Fahrplanheft</i>	<i>zu Hause</i>
		<i>Fahrplan</i>	<i>Haltestelle</i>
		<i>http://www.postbus.at/</i>	
3	Wann hat C. Julius Caesar gelebt?	<i>Lexikon</i>	<i>zu Hause od. Schulbibliothek</i>
		<i>http://de.wikipedia.org/</i>	
4	Wo gibt es einen günstigen MP3-Player?	<i>Reklame</i>	<i>zu Hause od. TV</i>
		<i>www.geizhals.at</i>	
		<i>mündlich</i>	<i>im Geschäft</i>
5	Wenn eine Freundin / ein Freund in echter Not ist, wo gibt es Rat?	<i>mündlich</i>	<i>Eltern</i>
		<i>mündlich</i>	<i>Schule/LehrerInnen</i>
		<i>Handy</i>	<i>Tel.Nr. 147 Rat auf Draht - Telefonhilfe für Kinder und Jugendliche</i>
6	Ich möchte einen Witz hören – woher nehmen?	<i>mündlich od. per Handy</i>	<i>FreundIn</i>
		<i>JÖ od. Kinderbeilage der Tageszeitung</i>	
		<i>www.witze.at</i>	
		<i>Witzbuch</i>	<i>Schulbibliothek</i>

38

Stufe 2: Nur im Computerraum mit Internet-Freischaltung möglich!

Eine Liste mit nützlichen Internet-Links, wie nachfolgend dargestellt, wird allen SchülerInnen ausgeteilt (sie ist an die Gegebenheiten der Klasse anzupassen, z. B. andere Schulhomepage für Supplierplan). Anschließend wird an einem Beispiel erklärt, wie man zu der gewünschten Information kommt.

Dann ergeht an alle der Arbeitsauftrag, sich mit den Links vertraut zu machen (z. B. Wann fährt der Bus von bis ...?). Wer sich wo nicht auskennt, muss zuerst drei MitschülerInnen fragen, bevor er/sie bei der Lehrkraft nachfragt.

Der nächste Arbeitsauftrag wird in Partnerarbeit erledigt: Jede/jeder stellt an eine/einen PartnerIn drei Fragen (z. B.: Suche heraus, welche Filme im-Kino morgen am Nachmittag gespielt werden!), welche mit Hilfe der Internet-Recherche beantwortet werden müssen. Die richtige Antwort wird auf dem Zettel der/des Gefragten bestätigt.

38

KOPIERVORLAGE

Ich kenne mich aus! Ich kann mir selbst helfen! – Mit dem Internet!

**Nützliche Adressen für die _____ Klasse
der/des _____ (Schule)**

Bus-Fahrplan	http://www.postauto.at/
Zug-Fahrplan	http://www.oebb.at/
Telefonbuch	http://www.herold.at/
Lexikon	http://de.wikipedia.org/
Stundenplan/Supplierplan	http://www.werkschulheim.at/
WSH-Schulbibliothek	http://www.bibliotheken.at/
Schulführer	http://www.schule.at
Gemeinden/Öffnungszeiten	http://www.ebenau.at/ http://www.hof.at/ http://www.koppl.at/ http://www.faistenau.at/ ...
TV,Wetter	http://www.orf.at/
Kino	http://www.film.at/
Salzburger Nachrichten	http://www.salzburg.com/
Bücherkauf	http://www.buchmarkt.at
Die Straße, wo ich wohne	http://maps.google.at/

38

Stufe 3: Nur in der Schulbibliothek möglich (inkl. Internetfreischaltung)!

Einzelne SchülerInnen recherchieren in der Schulbibliothek bestimmte Fragen. Dabei wird die Zugriffsgeschwindigkeit gestoppt und die Art und Qualität der Quelle werden zur Diskussion gestellt.

Man kann diese Prozedur auch mit einem Beobachtungszettel festhalten lassen:

- 1) SchülerIn mit Lexikon (z. B. Brockhaus) gegen SchülerIn mit Computer, der erst eingeschaltet werden muss:
In welchem Jahr wurde Georg Friedrich Händel geboren?
- 2) SchülerIn mit Lexikon gegen SchülerIn bei eingeschaltetem Computer:
Wo liegt die Elfenbeinküste?
- 3) SchülerIn mit Lexikon gegen SchülerIn bei eingeschaltetem Computer, wo Wikipedia schon geöffnet ist:
Was ist eine Oboe?
- 4) SchülerIn mit Lexikon gegen SchülerIn bei eingeschaltetem Computer, wo Google schon geöffnet ist.
Was ist der neueste Trend bei Skateboards?

Nachdem die Zugriffszeiten und die Ergebnisse vorgestellt wurden, sollten auch die Qualität bzw. die Verlässlichkeit von Quellen erklärt werden. Dabei sollten ungefähr folgende Ergebnisse erzielt werden:

Lexikon: rascher problemloser Zugriff, hohe Qualität, allerdings oft veraltet, muss bei einigen Fragen versagen (z. B. Trends bei Skateboards).

Internet: technisch anspruchsvoller, bei ausgeschaltetem Gerät lange Anlaufsdauer, hilfreich ist Voreinstellung von Google oder Wikipedia (bzw. Arbeit mit Favoriten)

Wikipedia: relativ gute, allerdings wechselnde Qualität; Texte können auch von jedem und jeder überarbeitet werden, was zum Teil auch passiert – Verlässlichkeit ist deshalb problematisch.

Google, Yahoo: Erkennen und Aussortieren von kommerziellen (und damit oft eingeführten) Angeboten oft schwierig, oft sind diese Ergebnisse aber auch erwünscht.

Strategie 11: Texte durch deren Dekonstruktion zugänglich machen

Besonders jene Mädchen und Buben, die Schwierigkeiten beim Schreiben von Texten haben, haben wenig Erfahrung darin, Sprache und Texte als „Material“ zu be- und verarbeiten. Es sollte ihnen gezeigt und ermöglicht werden, einzelne Silben und Begriffe, Textteile und ganze Texte zu zerlegen, zu verändern, umzuschreiben, etc. Das Bewusstsein von Sprache und Schrift als Ressourcen, die bearbeitet und verändert werden können, Schreiben und Lesen als Werkzeuge dazu, die sie selbst verwenden können, sollte ihnen hier mehr Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten geben und ihr Interesse an Lesen und Schreiben sowie Schrift und Sprache fördern.

Für Kinder aus schriftfernen Kontexten verlieren Texte durch diese Erfahrung einen möglicherweise „einschüchternden“ Eindruck. Sie sind nicht etwas „Gegebenes“ oder „Unveränderliches“, sie werden in ihrer Gemachtheit erkennbar und dadurch auch „greifbarer“. Gleichzeitig sollte das Verfassen von Texten stärker als ein Prozess erlebbar werden, der oft mehrere Schritte erfordert und bei dem es immer wieder auch zu „Verirrungen“ kommt, Wörter ersetzt und bereits geschriebene Textteile wieder gestrichen oder umgestellt werden, etc. Fehler zu machen und zu korrigieren, sollte als selbstverständlicher Teil des eigenen Schreibens erlebbar gemacht werden (und vielleicht auch hin und wieder an der Tafel gezeigt), um so zu vermeiden, dass die SchülerInnen das als ein persönliches Versagen erleben.

Auch schwächere LeserInnen sollten durch ein möglichst unbefangenes Herangehen an zu lesende Texte und an Schreibaufgaben Lust, Mut und Kreativität im Umgang mit Sprache und Schrift entwickeln. Das Verändern und Schreiben eigener Texte, bei dem sie viele Freiräume haben und durch LehrerInnen unterstützt werden, sollte ihnen erlebbar machen, was sie selbst können und was mit Sprache alles möglich ist.

Texte als etwas Gemachtes und deswegen immer Hinterfrag- und Veränderbares zu erkennen und zu erleben, sollte auch einen Beitrag dazu leisten, dass Lesen, Schreiben und Texte von allen Mädchen und Buben als etwas erlebt werden, das sie selbst beeinflussen können. Kinder werden auch befähigt, in Bezug auf Schrift und Texte selbstbestimmter zu handeln, ein Ziel, das z. B. der Konzeption des deutschen Forschungsprogramms „Lesesozialisation in der Mediengesellschaft“ mit dem „gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt“ als einem der Ausgangspunkte und der Zielvorgaben zu Grunde gelegt wurde (vgl. z. B. Groeben/Hurrelmann 2002, 2004). Dieses Verständnis von „Lesen“ und „Lesekompetenz“ geht weit über den Zugang der PISA- und PIRLS-Studien hinaus.

Eines der zentralen Ziele aller in dieser Expertise vorgeschlagenen Maßnahmen ist, den Kindern einen möglichst gelassenen Zugang zu Fragen des Lesens und Schreibens zu vermitteln. „Entschulte“ Formen des Umgangs mit Texten und mit Literatur sollen helfen, Berührungspunkte vor Texten allgemein und vor Lesen und Schreiben im Besonderen abzubauen. Vor allem die neuen Technologien der Kommunikation mit E-Mail und SMS, aber auch das WWW als einfach zugängliche und multimodale Informationsquelle liefern dazu wertvolle Anknüpfungspunkte.

Zur Dekonstruktion von Texten zählt z. B. auch die Frage, wie die Mädchen und Buben einen Text schreiben und gestalten können, dass er ganz ihnen und ihren Vorstellungen über sich selbst entspricht – ein Punkt, der bei vielen der in dieser Sammlung vorgestellten Beispielen immer wieder aufgegriffen werden kann und auch die Auseinandersetzung mit Zuschreibungen der SchülerInnen an „Männlichkeit“ und „Weiblichkeit“ ermöglicht. Im Folgenden verlegen die SchülerInnen Märchen in die Gegenwart, sie ver- und entschlüsseln Texte und haben Spaß während einer Fremdwörterschlacht und mit witzigen Zitaten von Fußballern.

Folgende Maßnahmen werden in der Broschüre „*Förderung der Lesemotivation*“ vorgestellt, um einen Zugang zu Texten zu finden und um Texte gezielt umzuschreiben und neu zu schaffen:

„Was heißt das eigentlich?“ – Das Verstehen eines Textes explizit demonstrieren

- Einen Text lesen; vorzeigen, wie der Inhalt dieses Textes zu rekonstruieren ist (z. B. ein Modell zeichnen)

Texte demystifizieren – und: „Wer macht den schwierigsten Text?“

- Texte zerlegen, umschreiben, verändern
- Prozess der Textproduktion erleben

„Ich würde gerne einen lustigen Text schreiben“ – Textproduktion als Prozess erfahrbar machen

- Wie kann ich einen Text beeinflussen? Etwas Geschriebenes kann überarbeitet werden



39

Märchenstunde im Computerraum

Die meisten SchülerInnen kennen zumindest einige Märchen. Ausgangspunkt dieses Beispiels ist, dass sie Märchen im Internet lesen – was für die Auseinandersetzung mit Erzählungen in der Schule ungewöhnlich ist. Alle schreiben dann den gleichen Text um, wobei die Geschichte selbst im Wesentlichen bestehen bleibt.

Durch das Umschreiben sehen die SchülerInnen, dass auch „richtige“ Texte veränderbar sind und dass Sprache als „Arbeitsmaterial“ betrachtet und auch so verwendet werden kann: Man stellt Satzteile um, tauscht Wörter aus, verändert die Reihung von Absätzen usw. Änderungen können rückgängig gemacht und noch einmal überarbeitet werden – Schreiben ist ein schrittweiser Prozess und umfasst häufig mehrere Vorgänge des Überarbeitens, Um- und Neuschreibens. Und wenn man einen Satz wegstreicht oder ändert, ist das kein Zeichen davon, dass man nicht „gut“ schreiben kann, sondern dass man sich dessen bewusst ist, wie durch andere Begriffe, durch andere Formulierungen, etc. Texte verändert werden können.

Eine Variante ist, dass die SchülerInnen möglichst viele Begriffe, Sätze und Satzteile, die sie aus Werbespots kennen, verwenden. Märchen können in die Gegenwart transferiert werden bzw. in eine andere geographische Region. Wie würde sich ein Märchen ändern, wenn Dornröschen keine Prinzessin, sondern ein Prinz wäre? Was müsste im Märchen geändert werden, damit das wieder „passt“ – bzw.: Warum würde was nicht passen?

Anm. d. Red.: Es ist ein Märchen, dass diese Lerneinheit mit anderen Texten nicht funktioniert!



Mehrere Unterrichtseinheiten

Deutsch, Informatik

AUSFÜHRUNG

Siehe Kopiervorlage.

39

KOPIERVORLAGE

Märchenstunde ...

Es war einmal ... ein Häuflein Kinder, das gelegentlich seine Schiefertäfelchen und die Fibeln zur Seite legte, und es vorzog, mit anderen Gerätschaften sein Wissen zu erweitern. Also machte sich das Grüppchen mit seinem Meister auf den Weg und gelangte alsbald in einen dichten Wald.

<http://www.udoklinger.de/>
<http://www.maerchen.com>
<http://www.internet-maerchen.de/>
<http://www.1000-maerchen.de/>
<http://www.sagen.at/>
<http://www.maerchen.org>

Dort gab es viel zu erforschen – freilich musste der Umgang mit den Werkzeugen erst trefflich geübt werden. Die Geduld des Meisters wurde auf eine harte Probe gestellt.

- In Texten einer Seite stöbern.
- Einen Text auswählen, mit dem alle arbeiten.
- Diesen Text (oder einen Teil daraus) markieren und kopieren.
- In Word-Datei einfügen.
- Bearbeiten: Wörter ersetzen, Sätze umformulieren, andere Ausdrücke finden, in zeitgemäße Sprache übersetzen.

Doch schnell fanden sich die einen zurecht, sie konnten flugs auch denen helfen, die sich etwas mühsamer durchkämpften. Was sie da nur alles zu sehen bekamen – die Kinder staunten, vollbrachten aber voller Eifer ihr Werk.

- Bearbeitete Texte mit PartnerIn vergleichen, Meinungen einholen.
- Beide PartnerInnen erarbeiten Konsens aus ihren Ideen.
- Zwei Paare bilden eine Gruppe und erstellen einen gemeinsamen besten Text.
- Präsentation der einzelnen Gruppen.

Als sie schließlich zurückkehrten, brachten sie einen Schatz mit, den sie behielten und hüteten. Doch gerne zeigten sie ihn ihrem Meister und teilten ihn mit den anderen Kindern – handelte es sich doch um einen Zauberschatz, der immer dann wuchs, wenn er geteilt wurde. Und wenn sie nicht vergessen haben, ihn zu vermehren, dann wächst er noch heute.

39

Beispiel

Ein schöner Tag

Es war einmal eine Mutter, deren Töchter namens Gertraud Knapp von der Liftgesellschaft in Großarl und Mirjam Weichselbraun von Spar Natur pur unbedingt auf den Wiener Opernball mit Terry Hatcher wollten. Doch die Mutter, die Kartoffelbäuerin von MacDonalds, wollte nur Gertrud zum Ball mitnehmen und Mirjam musste am Hahnbaum bleiben und die Arbeit machen. Sie musste das Unkraut am Kartoffelfeld jäten, sonst bekommen sie nie das AMA Gütesiegel für kontrollierte Lebensmittel. So fuhren die Mutter und Gertrud mit feinsten Kleidern von Tomy Hilfiger und Gucci mit dem neuen BMW 5er, der das beste Allradsystem hat, zum Opernball. Als dann Mirjam genug von der Arbeit hatte, kaufte sie sich beim Markenmodengeschäft Adelsberger in St. Johann ein schönes Abendkleid und fuhr mit dem Mercedes, den sie sich erst vor kurzem beim Pappas gekauft hatte, zum Ball nach Wien. Dort tanzten gerade die Junggesellen zum Auftakt. Sie musste gut aufpassen, dass sie weder die Mutter noch die Schwester sahen. Dann kam Rainer Schönfelder von Iglo Tiefkühlgemüse und ging mit ihr einen Schlumberger Sekt trinken. Jetzt war es doch noch ein gelungener Abend mit Unterstützung von Ski amadé. Reiner Schönfelder lud sie ein, mit dem Red Bull Jet nach Kitzbühel zu fliegen, um die Weißwurstparty beim Stanglwirt in Going mit Hansi Hinterseer zu besuchen. Und wenn sie nicht gestorben sind, so essen sie noch heute Weißwürste mit süßem Senf von Hausmann.

Manuel Huttegger, 1D, HS St. Johann im Pongau

40

Geheimschriften

Geheimschriften üben auf Kinder und Jugendliche eine große Faszination aus. Sie sind hilfreich, wenn sich SchülerInnen kleine Nachrichten zukommen lassen, die der Lehrer/die Lehrerin oder auch MitschülerInnen nicht entschlüsseln können sollen.

Das Besondere an Geheimschriften im Unterrichtskontext besteht darin, dass sich hier Schrift und Mathematik dahingehend verbinden, dass Sprache mit Hilfe mathematischer Strukturen verschlüsselt wird. Die SchülerInnen sind mit Schrift als der Zusammensetzung von Zeichen konfrontiert, denen jeweils auch andere Laute zugeordnet werden können als die konventionellen.

Das Beispiel kann unter anderem als Ausgangspunkt für die Beschäftigung mit der Frage verwendet werden, was Mädchen und Buben nicht möchten, dass andere über sie und/oder ihre FreundInnen wissen. So könnten gemeinsam Plakate dazu gestaltet werden, in welchen Situationen Mädchen und Buben Geheimschriften anwenden (würden).

Im Zusammenhang mit diesem Beispiel können unterschiedliche Schriftsysteme vorgestellt werden, um einen Eindruck von der Vielfalt der Schriften zu vermitteln, die von unterschiedlichen Kulturen entwickelt wurden. Wenn SchülerInnen aus einem kulturellen Kontext in der Klasse sind, dessen Schriftsystem sich vom Lateinischen unterscheidet, wäre das ein Anlass, dass diese Kinder hier eine kurze Präsentation machen.

Im Folgenden werden eine einfache Anleitung zur Umwandlung von Text sowie ein Beispiel für die Einbindung eines verschlüsselten Textes in den Unterricht vorgestellt. Anschließend wird ein ca. zweiwöchiges Projekt zum Thema Geheimschriften mit unterschiedlichen Aufgaben für die SchülerInnen präsentiert.

Bevor konkrete Anwendungsmöglichkeiten im Unterricht vorgestellt werden, sind vorab einige Begriffsklärungen erforderlich. Sie dienen der besseren Verständigung über dieses Thema und sind innerhalb der Kryptographie folgendermaßen üblich:

Klartext ist der Text, der in eine Geheimschrift übersetzt werden soll.

Geheimtext heißt dieser Text, nachdem er verschlüsselt wurde.

Algorithmus ist die Methode, mit der die Verschlüsselung vorgenommen wird.

Code ist der Schlüssel, der notwendig ist, um einen Text zu verschlüsseln bzw. ihn wieder zu entschlüsseln. Den Code dürfen nur der Sender/die Senderin und der Empfänger/die Empfängerin einer Geheimschrift kennen.

Zur praktischen Handhabung ist es nützlich, den *klartext* immer in *kleinbuchstaben* und den *GEHEIMTEXT* immer in *GROSSBUCHSTABEN* zu formatieren.

Umlaute werden – wie bei Kreuzworträtseln üblich – durch die Anfügung eines e an den Stammvokal für dieses Schema adaptiert.



Teil einer Unterrichtseinheit

Mathematik, Deutsch, alle anderen Gegenstände

AUSFÜHRUNG

Die SchülerInnen erhalten einen Text in Geheimschrift, den sie in Klartext zurückwandeln sollen. Da sich grundsätzlich jeder Text dafür eignet, kann diese Methode in nahezu jedem Unterrichtsgegenstand eingesetzt werden. Die einzige Beschränkung ist durch die Textlänge vorgegeben. Bei allzu langen Texten (meiner Erfahrung nach: über 1000 Zeichen) verlieren die SchülerInnen die Motivation. Ansonsten beeindruckt die Methode dadurch, dass die SchülerInnen sich sehr intensiv mit einem Text beschäftigen. Dient der Text eher der Wiederholung bzw. Festigung von bereits Gelerntem, kann er etwas länger sein als ein Text, der neue Inhalte vermitteln soll.

Die SchülerInnen benötigen eine kurze Einführung:

Der Algorithmus besteht darin, dass die Geheimschrift durch die Verschiebung des Alphabets um eine bestimmte Anzahl von Buchstaben entsteht. Diese Art der Codierung heißt in der Fachwelt die „CAESAR-Methode“.

Der Code gibt an, um wie viel Buchstaben verschoben wird. Wird z. B. um 5 Buchstaben verschoben, lautet der Code folgendermaßen: a = F.

Zur Vereinfachung erhalten die SchülerInnen eine Tabelle, in der sie die entsprechenden Zuordnungen der Buchstaben eintragen können.

40

Anleitung zur Verschlüsselung von Texten mit einem Textverarbeitungsprogramm

Mit einem Textverarbeitungsprogramm kann ein Text sehr schnell in einen Geheimtext nach der CAESAR-Methode verwandelt werden. Die folgenden Befehle sind dem Programm MSWord entnommen. Wichtig ist, dass jeder einzelne Schritt genau und der Reihe nach befolgt wird:

1. Den Text, der in einen Geheimtext verwandelt werden soll, in einer eigenen Datei speichern.
2. Den gesamten Text mit dem Befehl *GROSS-/KLEINSCHREIBUNG* in Kleinbuchstaben transformieren.
3. Code festlegen (z. B.: a = F).
4. Am Ende des Textes in einer Tabelle das Verschlüsselungsalphabet erstellen (Klartext in Kleinbuchstaben, Geheimtext in Großbuchstaben).

a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r	s	t	u	v	w	x	y	z
F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	A	B	C	D	E

5. Im Befehl *SUCHEN/ERSETZEN* die erweiterte Option *GROSS-/KLEINSCHREIBUNG* einschalten! Dies ist wichtig, weil es sonst zu einer Ersetzungsschleife kommt, wie z. B. *a -> F -> K -> P usf.*
6. Mit dem Befehl *SUCHEN/ERSETZEN* jeden Buchstaben des Klartextalphabets (Kleinbuchstabe) der Reihe nach durch den entsprechenden Geheimschriftbuchstaben (Großbuchstabe) ersetzen. Die Tabelle hilft dabei, den Überblick zu bewahren!

Ein Beispiel

Die SchülerInnen erhalten folgenden Geheimtext samt Code und alphabetischer Tabelle. Es ist auch möglich, den SchülerInnen vorerst nicht viel mehr Informationen zu geben. Manche erraten durch einen Analogie-Schluss: Wenn dem Buchstaben a der Geheimtext-Buchstabe D zugeordnet wird, dann wird dem Buchstaben b -> E, c -> F, d -> G usw. zugeordnet. Andere wiederum benötigen mehr Hilfe.

40

KOPIERVORLAGE

Geheimtext:

GLH JHKHLPVFKULIW GHV NDLVHUV

HLQH JHKHLPVFKULIW HQWZLFNHOW PDQ, LQGHP PDQ GLH
 JHZRHKQOLFKH VFKULIW VR YHUDHQGHUW, GDVV DQGHUH
 VLH QLFKW OHVHQ NRHQHQ. GLH PHQVFKHQ YHUZHQGHQ
 VHLW PLOGHVWHQV 2500 MDKUHQ JHKHLPVFKULIWHQ.
 GHU URHPLVFKH NDLVHU MXOLXV FDHVDU EHQXWCWH
 IXHU VHLQH JHKHLPVFKULIW HLQH HLQIDFKHQ WULFN:
 HU HUVHWCWH DOOH EXFKWDEHQ LP DOSKDEHW GXUFK
 GHQ EXFKWDEHQ, GHU GUHL VWHOQH ZHLWHU
 KLQWHQ NRPPW.

Code: a = D

a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w x y z

40

KOPIERVORLAGE

Klartext:

die geheimschrift des kaisers

eine geheimschrift entwickelt man, indem man die gewöhnliche schrift so verändert, dass andere sie nicht lesen können. die menschen verwenden seit mindestens 2500 jahren geheimschriften. der römische kaiser julius caesar benutzte für seine geheimschrift einen einfachen trick: er ersetzte alle buchstaben im alphabet durch den buchstaben, der drei stellen weiter hinten kommt.

Aus: *Newth, Eirik: Die Krähe, die nicht bis 5 zählen konnte.*

Geschichten aus der tollen Welt der Zahlen. *München: Hanser, 2006, S. 16.*

40

KOPIERVORLAGE

Ein Text zu Troja:

JOK MKYINOINZK BUS ZXUPGTOYINKT VLKXJ

VGXOY, JKX YUNT JKY QUKTOMY VXOGSUY BUT ZXUPG, QGS
 HKO KOTKX XKOYK TGIN MXOKINKTRGTJ GT JKT NUL JKY
 QUKTOMY SKTKRGUY BUT YVGXZG. VGXOY CGX BUT JKX LXGA
 JKY QUKTOMY, JKX YINUKTKT NKRKTG, JKXGXZ HKFGAHKXZ,
 JGYX KX YOK KTZLAKNXZK. GAL JKX LGNXZ TGIN ZXUPG
 CGXTZK KOT MUZZ JOK ZXUPGTKX BUX JKX XGINK JKX
 MXOKINKT, GHKX VGXOY ROKß YOIN TOINZ BUT YKOTKS
 VRGT GHNGRZKT. ZGZYGKINROIN HKYINRUYYKT JOK
 MXOKINKT, NKRKTG FAXAKIQFANURKT. QXOKMKX GAY
 BOKRKT MXOKINOYINKT YZGJZYGGZKT ZGZKT YOIN ATZKX
 JKX LAKNXATM JKY QUKTOMY GMGSKSTUT BUT SEQTK
 FAYGSSKT ATJ YKMKRZKT TGIN ZXUPG. KOT FKNTPGKNXOMKX
 QGSVL AS JOK YZGJZ HKMGTT.

HKO JKT QGKSVLKT YOKMZKT KOTSGR JOK MXOKINKT, KOTSGR
 JOK ZXUPGTKX. JOK MUKZZKX JKY URESV SOYINZKT YOIN
 OSSKX COKJKX OT JOK QGKSVLK KOT ATJ ATZKXYZAKZFZKT
 ONXK ROKHROTMYNKRJKT. YINROKßROIN HKYZOSSZKT YOK
 JKT VXUVNKFKOZKT ATZKXMGTM JKX YZGJZ. JOK MXOKINKT
 YOKMZKT JAXIN KOTK ROYZ JKY NKRJKT UJEYYKAY. KX ROKß
 KOT MXUßKY, NUNRKY NURFVLKXJ HGAKT. JGXOT BKXYZKIQZK
 YOIN UJEYYKAY SOZ JKT HKYZKT QGKSVLKXT JKX MXOKINKT.
 JOK GTJKXKT YKMKRZKT FAS YINKOT AKHKX JGY SKKX JGBUT.
 JOK ZXUPGTKX MRGAHZKT, JOK MXOKINKT NGKZZKT
 GALMKMKHKT, ATJ FKXXZKT JGY VLKXJ GRY YOKMKYVXKOY OT
 JOK YZGJZ; ONX VXOKYZKX NGZZK YOK JGBUX MKCGXTZ. KY
 CAXJK KOT MKCGRZOMKY YOKMKYLKYZ MKLKOKXZ. TGINZY
 GHKX, GRY GRRK YINROKLKT, YZOKMKT JOK MXOKINKT GAY
 JKS VLKXJ ATJ XOINZKZKT KOT HRAZHGJ ATZKX JKT
 HKZXATQKTKT ZXUPGTKXT GT. JOK AKHXOMKT MXOKINKT
 QKNXZKT FAX ATZKXYZAKZFATM SOZ ONXKT YINOLLKT
 FAXAKIQ. ZXUPG CAXJK OT HXGTJ MKYKZFZ. SOZ NKRKTG, JKT
 BKXYQRGBZKT ZXUPGTOYINKT LXGAKT ATJ XKOINKX HKAZK
 QKNXZKT JOK MXOKINKT OT ONXK NKOSGZ FAXAKIQ.

Code: a = G

a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w x y z

40

KOPIERVORLAGE

Klartext:

Die Geschichte vom Trojanischen Pferd

Paris, der Sohn des Königs Priamos von Troja, kam bei einer Reise nach Griechenland an den Hof des Königs Menelaos von Sparta. Paris war von der Frau des Königs, der schönen Helena, derart bezaubert, dass er sie entführte. Auf der Fahrt nach Troja warnte ein Gott die Trojaner vor der Rache der Griechen, aber Paris ließ sich nicht von seinem Plan abhalten. Tatsächlich beschlossen die Griechen, Helena zurückzuholen. Krieger aus vielen griechischen Stadtstaaten taten sich unter der Führung des Königs Agamemnon von Mykene zusammen und segelten nach Troja. Ein zehnjähriger Kampf um die Stadt begann.

Bei den Kämpfen siegten einmal die Griechen, einmal die Trojaner. Die Götter des Olymp mischten sich immer wieder in die Kämpfe ein und unterstützten ihre Lieblingshelden. Schließlich bestimmten sie den prophezeiten Untergang der Stadt. Die Griechen siegten durch eine List des Helden Odysseus. Er ließ ein großes, hohles Holzpferd bauen. Darin versteckte sich Odysseus mit den besten Kämpfern der Griechen. Die anderen segelten zum Schein über das Meer davon. Die Trojaner glaubten, die Griechen hätten aufgegeben, und zerrten das Pferd als Siegespreis in die Stadt; ihr Priester hatte sie davor gewarnt. Es wurde ein gewaltiges Siegesfest gefeiert. Nachts aber, als alle schliefen, stiegen die Griechen aus dem Pferd und richteten ein Blutbad unter den betrunkenen Trojanern an. Die übrigen Griechen kehrten zur Unterstützung mit ihren Schiffen zurück. Troja wurde in Brand gesetzt. Mit Helena, den versklavten trojanischen Frauen und reicher Beute kehrten die Griechen in ihre Heimat zurück.

Aus: Huber, Gerhard u. a.: **einst und heute 2**. Wien: Dorner, 1996, S. 58.

40

KOPIERVORLAGE

Ein wunderbarer Text darüber, was Mathematik ist:

FM, XFLYJ IJW EFMQJSYZKJQ, XT NXY IFX. IZ BNQQXY SNHMY
SZW MJWZRXUNJQJS RNY IJS EFMQJS? IZ BNQQXY BNXXJS,
BFX IFMNSYJW XYJHPY? INJ XUNJQWJLJQS? IJS XNSS IJX
LFSEJS? RNY JNSJR BTWY, IZ XYJQQXY INXJQGJS KWFLJS BNJ
JNS WNHMYNLJW RFYMJRFYNPJW.

Code: a = F

a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w x y z

40

KOPIERVORLAGE

Klartext:

Ah, sagte der Zahlenteufel, so ist das. Du willst nicht nur herumspielen mit den Zahlen? Du willst wissen, was dahinter steckt? Die Spielregeln? Den Sinn des Ganzen? Mit einem Wort, du stellst dieselben Fragen wie ein richtiger Mathematiker.

Aus: *Enzensberger, Hans Magnus: Der Zahlenteufel. München: dtv, 1999, S. 216.*

41

Geheime Botschaften

Gerade für die 5. Schulstufe hat sich gezeigt, dass einerseits die Begeisterung der SchülerInnen für Geheimschriften besonders groß ist, andererseits noch nicht so viel eigenständiges Arbeitsvermögen vorausgesetzt werden kann wie in höheren Schulstufen. Daher bietet es sich hier an, das Thema in Form eines Projektes zu bearbeiten.

Die Beschäftigung mit Schrift findet hier in einer anderen Art statt als üblich. Die meisten 9- bis 12-Jährigen lassen sich gerne auf Spannendes und Geheimnisvolles ein. Die Motivation der Schüler und Schülerinnen für dieses Projekt ist üblicherweise sehr hoch.

Ein weiterer Aspekt hat sich als vorteilhaft erwiesen: Auch Kinder, die noch über einen sehr geringen Zugang zur deutschen Sprache verfügen, haben in diesem Projekt nahezu die gleichen Ausgangsbedingungen, ist doch die Geheimsprache vorerst für alle gleichermaßen eine „Rätsel-Sprache“.

Der hier vorgestellte Aufbau erfordert ein Stundenausmaß von ca. zehn Unterrichtseinheiten. Als Einstieg bietet sich eine Einführung über einige Grundlagen der Verwendung von Geheimbotschaften durch den Lehrer/die Lehrerin an. Da dies sehr individuell gestaltbar ist, sei hier auf die unten angefügte Literaturliste verwiesen. Im Anschluss findet sich ein Lehrgang in Form von Arbeitsblättern, die die SchülerInnen selbstständig durcharbeiten können.



Projekt über ca. zehn Unterrichtseinheiten



Deutsch, Mathematik, Geschichte, Geographie



AUSFÜHRUNG

Siehe Kopiervorlage.

41

KOPIERVORLAGE

Projekt: GEHEIME BOTSCHAFTEN

Nr. 1

**Lerne die wichtigsten Begriffe aus der Welt der geheimen Botschaften!**

Setze die fehlenden Begriffe aus dem unteren Kasten in den Text ein!

Wolltest du nicht schon immer eine Geheimschrift kennen, die andere Menschen nicht lesen können?

Aber irgendwer sollte sie doch lesen können! Wer? Der _____ deiner geheimen Botschaft! Wenn du eine Botschaft absendest, bist du der _____. Damit nicht jeder deine Botschaft lesen kann, wirst du sie _____. Diesen Schlüssel nennt man auch _____.

Der Empfänger deiner Botschaft sollte natürlich auch den Code besitzen, nur dann kann er deine verschlüsselte Botschaft auch wieder _____. Versucht jemand, für den deine verschlüsselte Botschaft nicht bestimmt ist, trotzdem herauszufinden, was diese Botschaft bedeuten könnte, dann versucht er sich als _____.

Es gibt sehr viele verschiedene Methoden, eine Botschaft so zu verschlüsseln, damit sie niemand lesen kann außer diejenigen, die den Code besitzen und die wissen, mit welcher _____ die Botschaft verschlüsselt wurde.

*verschlüsseln – entschlüsseln – Code – Codeknacker – Methode –
Sender – Empfänger*

41

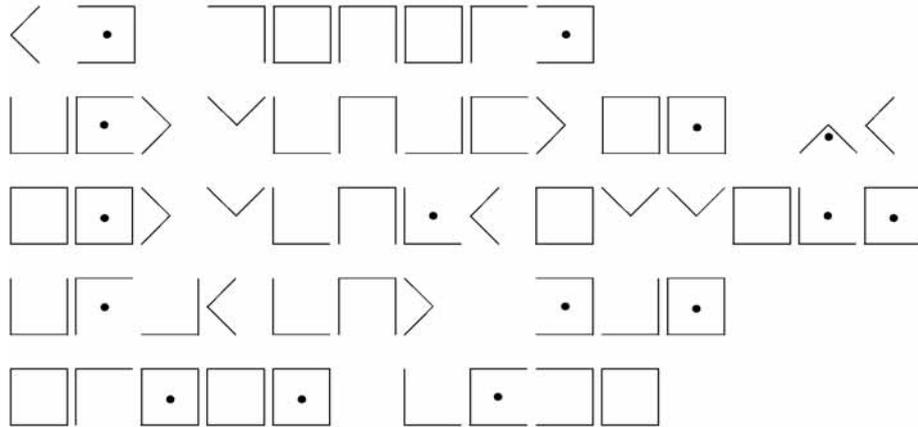
KOPIERVORLAGE

Projekt: GEHEIME BOTSCHAFTEN

Nr. 2

Lerne gleich einmal eine Geheimschrift kennen!

Diese hier funktioniert mit Geheimzeichen, wie sie schon vom Geheimbund der „Freimaurer“ verwendet wurden:



Entschlüsse nun den Text mit Hilfe dieses Codes:

A	B	C	J·	K·	·L		
D	E	F	M·	N·	·O		
G	H	I	P·	Q·	·R		

Dieser Code ist deshalb sehr einfach, weil du ihn dir leicht merken kannst. Es ist nicht notwendig, ihn irgendwo auf ein Stück Papier aufzuschreiben. Den Zettel könnte ein Unbefugter finden und so deine Geheimbotschaft knacken.

Außerdem kannst du diesen Code mit 12 Strichen überall aufzeichnen: im Sand, im Schnee, auf einer beschlagenen Fensterscheibe, natürlich auch auf einem Blatt Papier.

Achte aber immer darauf, dass kein Unbefugter diesen Schlüssel zu sehen bekommt!

Lösung:

UM GEHEIMBOTSCHAFTEN ZU ENTSCHELSSELN BRAUCHT MAN EINEN CODE

41

KOPIERVORLAGE

Projekt: GEHEIME BOTSCHAFTEN

Nr. 3

Verfasse nun selbst eine Geheimbotschaft!

- Verwende den Code, den du soeben gelernt hast.
- Verfasse eine Nachricht für einen Freund/eine Freundin in der Klasse.
- Die Nachricht soll mindestens 50 Buchstaben lang sein.
- Schreibe zuerst die Nachricht im Klartext auf (das ist der Text in normalen Buchstaben).
- Übertrage daraufhin deinen Klartext in einen Geheimtext und schneide ihn ab.
- Übergib den Text an den Empfänger. Er oder sie soll ihn gleich entschlüsseln.
- Solltest du auch eine Geheimbotschaft erhalten, musst du sie natürlich auch entschlüsseln.

Meine Nachricht an: _____

Klartext: _____

An: _____

Geheimtext: _____



41

KOPIERVORLAGE

Projekt: GEHEIME BOTSCHAFTEN

Nr. 4

**Du lernst nun eine neue Methode kennen, einen Text zu verschlüsseln:
Die Methode heißt CAESAR-Methode.**

Der römische Kaiser Gajus Julius CAESAR hatte sie im Krieg gegen die Gallier zum ersten Mal angewandt. Er ersetzte die Buchstaben des Klartextes jeweils durch den Buchstaben, der im Alphabet drei Stellen weiter hinten folgt. Aus A wurde daher D, aus B wurde E usw.

Das gesamte Alphabet nun im Überblick

Klartextalphabet:

a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w x y z

Geheimtextalphabet:

D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z A B C

In der Wissenschaft von den Geheimschriften (sie heißt: Kryptographie) gibt es eine sehr nützliche Regel: Der Klartext wird immer kleingeschrieben, und der GEHEIMTEXT wird immer GROSSGESCHRIEBEN. Dadurch vermeidet man Verwechslungen.

Über Caesar sagte man, weil er einer der erfolgreichsten Heerführer im römischen Reich war, folgenden Spruch:

**er kam, sah und siegte
Lateinisch: veni, vidi, vici**

Übersetzt in die Geheimschrift.

Nach der CAESAR-Methode heißt dies:

HU NDP, VDK XQG VLHJWH

Stelle dir nun vor, du möchtest mit dieser CAESAR-Methode eine Geheimschrift entwickeln, die man nicht sofort entschlüsseln kann!

Was müsstest du verändern?

41

KOPIERVORLAGE

Projekt: GEHEIME BOTSCHAFTEN

Nr. 5

Richtig, es muss nicht unbedingt eine Verschiebung um 3 Stellen im Alphabet nach hinten erfolgen. Da gibt es sehr viel mehr Möglichkeiten.

Insgesamt gibt es _____ verschiedene Möglichkeiten, mit der CAESAR-Methode eine Geheimschrift zu erstellen.

Man kann also festlegen, um wie viele Stellen die Buchstaben verschoben werden. Das hat den Vorteil, dass der Gegner zwar erkennen kann, dass es sich bei der geheimen Botschaft um die CAESAR-Methode handelt, er kann den Text aber trotzdem nicht so leicht entschlüsseln, weil er den Schlüssel (= den Code) nicht kennt. Der Code lautet z. B. A = G.

Weiters ist es ein Vorteil, dass man den Code sehr schnell ändern kann, wenn z. B. Gefahr droht, dass die Geheimschrift vom Gegner entschlüsselt wird. Der Empfänger muss dann nur den veränderten Code erfahren.



41

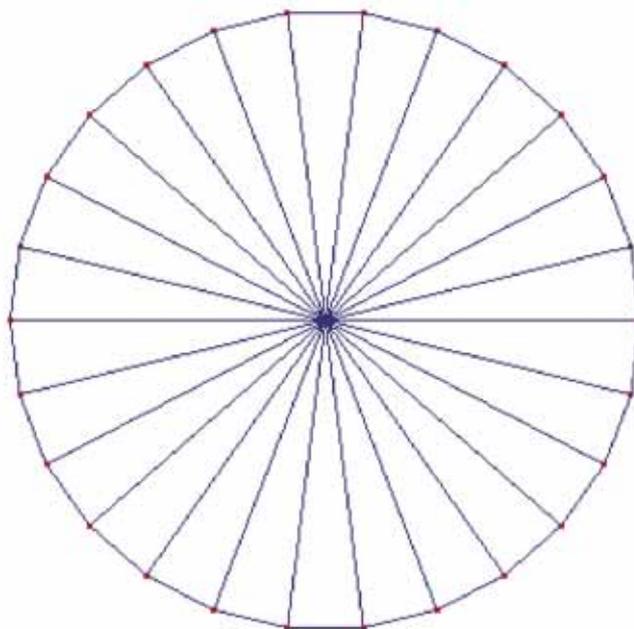
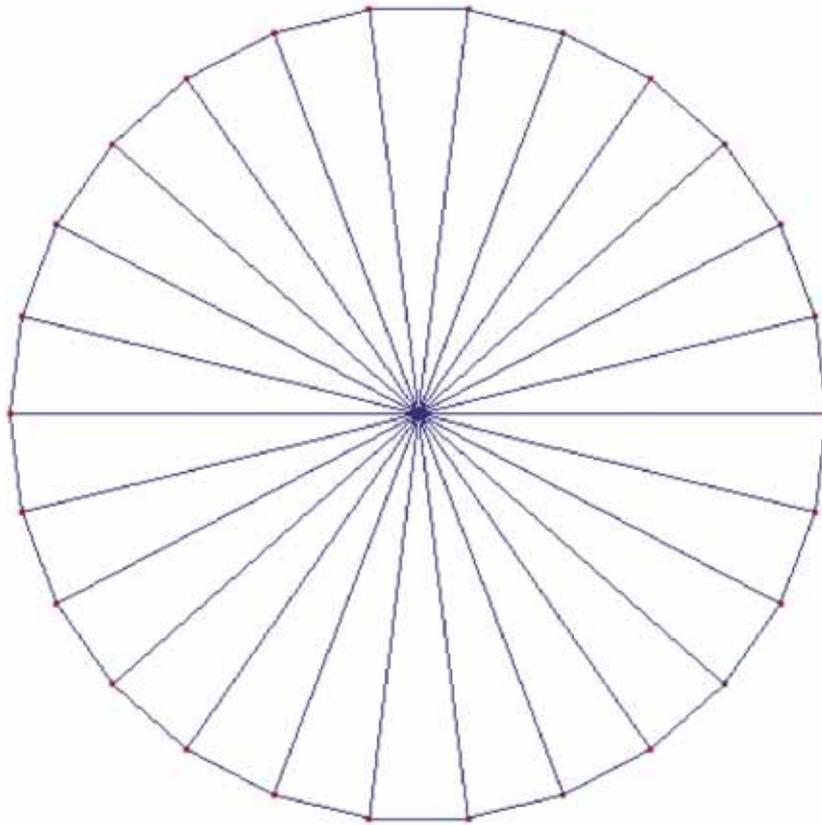
KOPIERVORLAGE

Projekt: GEHEIME BOTSCHAFTEN

Nr. 6

Bastle dir nun selbst eine **CAESAR-Verschlüsselungs-Scheibe!**

- Schneide die beiden Scheiben aus.
- Bohre in der Mitte jeder Scheibe ein Loch.
- Lege sie übereinander und verbinde sie mit einer Flügelklammer.



41

KOPIERVORLAGE

Projekt: GEHEIME BOTSCHAFTEN

Nr. 7

- Schreibe in jedes Feld der größeren Scheibe der Reihe nach je einen Buchstaben des Alphabets (in Großbuchstaben). Du weißt schon: Das wird dein Geheimentextalphabet!
- Schreibe nun in jedes Feld der kleineren Scheibe einen Buchstaben des Alphabets (in Kleinbuchstaben). Logisch: Das wird dein Klartextalphabet!
- Jetzt brauchst du nur mehr eine Scheibe drehen und du kannst einen Code festlegen: Der Buchstabe, der im Geheimentextalphabet dein A wird, das ist der Code!

Schreibe nun an den Schüler, der 3 Sitze weiter rechts von dir sitzt, eine Botschaft mit folgendem Inhalt: In welchem Monat ist dein Geburtstag und was wünschst du dir zu deinem nächsten Geburtstag.

Natürlich muss das in Geheimschrift geschrieben sein, denn die beiden Schüler dazwischen sollen die Botschaft nicht entschlüsseln können!

Verwende die CAESAR-Methode und lege selbst den Code fest.

Versuche den Code an deinen Empfänger zu übermitteln, ohne dass ihn die beiden Schüler dazwischen erfahren (und ohne aufzustehen)!

Botschaft an den Schüler, der drei Plätze weiter **rechts** sitzt:

Sein Name: _____

Geburtsmonat: _____

Wunsch: _____

Natürlich erhältst auch du eine Geheimbotschaft!

Botschaft des Schülers, der drei Plätze weiter **links** sitzt:

Sein Name: _____

Geburtsmonat: _____

Wunsch: _____

41

Eine verschlüsselte Botschaft an Außerirdische!

Im Jahr 1974 wurde von zwei Astronomen eine Botschaft vom größten Radioteleskop der Erde in das Weltall geschickt. Die Botschaft war verschlüsselt in 1.679 lange und kurze Radiosignale. Ziel der Botschaft war der Kugelsternhaufen M13 im Sternbild Herkules, welcher aus gut 300.000 Sternen besteht. Man hoffte, dass in dieser großen Ansammlung von Sternen sich wenigstens ein Planet mit intelligenten Wesen befinden müsste, die in der Lage wären, unsere Botschaft zu entschlüsseln.

Die Absicht ist nun aber umgekehrt als bei der üblichen Anwendung von Geheimschriften: Die Empfänger sollen unsere Botschaft entschlüsseln können. Das Problem besteht aber darin, wie man mit Wesen kommunizieren soll, die ganz sicher weder unsere Sprache noch unser Zahlensystem kennen, von denen wir aber annehmen wollen, dass sie intelligent genug sind, Radiowellen zu empfangen, und diese auch in unserem Sinne zu deuten.



Übersetzt man die ausgesandten Radiosignale wieder in Bildpunkte – die langen Signale in schwarze und die kurzen in weiße Bildpunkte, ergeben sie folgendes Bild:

Bildquelle: <http://www.signale.de//arecibo/botschaft.html>

Ein kleiner Überblick über die Bedeutung der einzelnen Symbole:

Unsere Zahlen von 1 bis 10 (in binärer Zahlenschreibweise)

Hier sind die Zahlen 1, 6, 7, 8 und 15 dargestellt. Sie stehen für die Ordnungszahlen der chemischen Elemente, aus denen das Erbgut aller Lebewesen auf unserer Erde besteht: Wasserstoff (1), Kohlenstoff (6), Stickstoff (7), Sauerstoff (8), Phosphor (15). Anschließend folgen weitere Informationen, die unsere Erbmasse betreffen.

Unsere Erbmasse ist ganz sicher etwas Einzigartiges und unterscheidet sich vermutlich markant von jeglichen anderen vorstellbaren außerirdischen Lebewesen. Daher ist ihr noch eine weitere Information gewidmet. Ein Molekül unserer DNA (engl. Abkürzung für Desoxyribonucleinsäure) ist wie eine Doppelschraube aufgebaut, welche hier symbolisch dargestellt ist.

Die Form eines menschlichen Wesens, ausgestattet mit je 2 Armen und Beinen, einem Rumpf und einem Kopf. Links davon findet sich das Maß für die Körpergröße eines durchschnittlichen Menschen (1,76 Meter), rechts davon die Anzahl der Weltbevölkerung (zum damaligen Zeitpunkt waren dies 4,3 Milliarden).

Unser Sonnensystem: links die Sonne und rechts davon die (damals noch) 9 Planeten. Der dritte Planet ist herausgehoben und befindet sich direkt unterhalb der menschlichen Figur – zwei Hinweise auf unseren Heimatplaneten Erde!

Zuletzt ist das Radioteleskop dargestellt, mit dem diese Botschaft versandt wurde. Darunter findet sich wieder eine Maßangabe: Sie gibt den Durchmesser des Parabolspiegels an (306 Meter).

41

Man kann natürlich dieses Bild auch den Kindern vorlegen und sie vorerst einmal raten lassen, was sie davon erkennen können.

Für Spezialisten steckt noch eine weitere Möglichkeit drinnen, die Entschlüsselung dieser Botschaft mit mathematischen Mitteln besser zu verstehen:

Wie schon erwähnt, besteht diese Botschaft vorerst nur aus einer Abfolge von 1.679 kurzen oder langen Radiosignalen. Dargestellt in 0 und 1 sieht der Anfang dieser Kette so aus:

```
000000101010100000000000010100000101000000010010000100010001000100010110...
```

Selbst wenn man die kurzen Signale in weiße und die langen in schwarze Bildpunkte übersetzt, ergibt das noch nicht das gewünschte Bild. Wie ist diese Kette an Bildpunkten in Zeilen und Spalten anzuordnen, damit sich ein sinnvolles Bild ergibt? Und wie kann man diese Anweisung an Außerirdische übermitteln?

Die Astronomen haben sich nicht zufällig für die Zahl 1.679 entschieden. Bei der Überlegung, welche Breite und welche Höhe für das rechteckige Bild gewählt werden soll, stößt man bei der Zahl von 1.679 schnell auf Grenzen: Es stellt sich heraus, dass einzig das Produkt aus 23 und 73 möglich ist. Das ergibt entweder 23 Zeilen zu je 73 Zeichen oder umgekehrt. Es bleibt also nur mehr eine Auswahl aus zwei Möglichkeiten, die unseren außerirdischen Empfängern nicht allzu schwer fallen dürfte. (Nach all den intelligenten Leistungen, die sie bisher zur Entschlüsselung unserer Botschaft aufbringen mussten!)

Mathematisch ausgedrückt bedeutet dies, die Zahl 1.679 kann einzig in die beiden Primfaktoren 23 und 73 zerlegt werden. Außer der trivialen Möglichkeit von 1 mal 1.679 gibt es keine weiteren ganzen Zahlen, deren Produkt 1.679 ergibt.

Für weiteres Interesse an dieser Botschaft ins All sei auf die höchst informativen Web-Seiten im Literaturverzeichnis verwiesen.

Unabhängig von der Frage, wie ernsthaft dieses Unternehmen einzuschätzen ist, kann allein an der Botschaft abgelesen werden, welche Informationen (von einer Gruppe von WissenschaftlerInnen) als die wesentlichsten Aussagen über unser menschliches Dasein erachtet werden. So führt die Beschäftigung mit weit entfernten Problemstellungen immer wieder zu eigenen Fragestellungen zurück.

41

Beispiel für einen Schüler-Aufsatz:

Ich krieg das einfach nicht hin, dieser Riesen-Haussatellit für universumweites Fernsehen und Internet war wohl doch eine blöde Idee!

Moment! Da war doch was? Ich empfangen etwas, aber ziemlich schlecht! Ich muss das Funkradio mit Bildschirm an den Satelliten hängen. Ja, jetzt wird es genauer! Auf einmal geht auch das Internet!

Ich werde gleich mal im Internet unter „Funksignale, die im Weltall herumschwirren“ nachsehen. Ah, im Jahr 1974 (von der Erde aus gerechnet), wurde vom blauen Planeten ein Funksignal in unsere Richtung gesandt. Das muss es sein! Es sieht nämlich genau so aus wie das am Funkmonitor. Gut, dass daneben die Übersetzung steht. Also, das ist eine gute Nachricht: Ich wusste nicht, dass man auf einem Planeten mit hohem Sauerstoff-Anteil intelligentes Leben entdecken kann. Ich schicke gleich eine Nachricht mit dem gleichen Inhalt übers Internet zur Erde. Wenn es dann bei einem kleinen Satelliten ankommt, wird es zur ganz großen Geschichte. Das sollte etwa einen Monat dauern, wenn man einstellt, dass die Nachricht gebeamt wird.

Felix Steinhauser, 11 Jahre

41

Literatur zu Geheimschriften:

Singh, Simon: Geheime Botschaften. Die Kunst der Verschlüsselung von der Antike bis in die Zeiten des Internet. München: dtv, 2001.

Beutelspacher, Albrecht: Kryptologie. Eine Einführung in die Wissenschaft vom Verschlüsseln, Verbergen und Verheimlichen. Wiesbaden: Vieweg, 2007 (8., aktualisierte Auflage).

Pincock, Stephen/Frary, Mark: Geheime Codes. Die berühmtesten Verschlüsselungstechniken und ihre Geschichte. Bergisch Gladbach: Ehrenwirth, 2007.

Eine kürzere, nichtsdestotrotz höchst anregende Zusammenschau einiger Aspekte von Geheimschriften – darunter auch die Botschaft ins All – findet sich in: *Eirik Newth: Die Krähe, die nicht bis 5 zählen konnte.* Geschichten aus der tollen Welt der Zahlen. München: Carl Hanser, 2006, S. 16–23.

Ein spannendes Jugendbuch, in dem es auch um die Kunst der Geheim-Codes geht: *Albrecht Beutelspacher: Christian und die Zahlenkünstler.* Eine Reise in die wundersame Welt der Mathematik. München: C.H.Beck, 2005.

Unter diesen Internet-Adressen finden sich für Kinder gut aufbereitete Informationen und Beispiele zu Geheimschriften:

<http://schulen.eduhi.at/riedgym/leoc/volksschule/geheimschrift/geheimschriften.htm>
<http://www.kindernetz.de/infonetz/thema/geheimschriften>

Beispiele für den Einsatz von Geheimschriften für das kreative Schreiben finden sich unter:

<http://www.ph-linz.at/ZIP/material/vs/d/schrei/geheim.htm>

Einen Workshop, bei dem man nicht nur sehr viel Wissenswertes über Geheimbotschaften erfährt, sondern bei dem man auch selbst Botschaften verschlüsseln sowie verschlüsselte Botschaften knacken kann, findet man unter:

<http://www.lesewelten.ch/geheimschriften/html/inhalt.htm>

Zur weiteren Information über die Botschaft an Außerirdische, die in der Fachwelt „Arecibo-Botschaft“ genannt wird, empfehlen sich folgende Web-Seiten:

Die ausführlichste und auch sehr anschauliche Darstellung zur Bedeutung der einzelnen Symbole findet sich unter:

<http://www.signale.de/arecibo/botschaft.html>

Etwas kürzer, aber ähnlich informativ und mit einer kritischen Diskussion der Interpretierbarkeit der einzelnen Symbole ist die Online-Enzyklopädie:

<http://de.wikipedia.org/wiki/Arecibo-Botschaft>

Eine kurze und kompakte Übersicht bietet:

<http://www.setipower.at/arecibo.html>

42

Fremdwörterschlacht – Wer macht den kompliziertesten Text?

Fremdwörter werden häufig verwendet, um Texten einen anspruchsvoll-seriösen Charakter zu verleihen und sie zu etwas Besonderem zu machen. Manche AutorInnen versuchen mit der Verwendung vieler Fremdwörter unter anderem zu signalisieren, dass sie über eine hohe Allgemeinbildung, Sprachsensibilität und dergleichen verfügen. Dass diese Texte schwerer verständlich und mitunter kaum mehr nachvollziehbar sind, steht auf einem anderen Blatt Papier.

Fremdwörter zu verstehen und selbst gezielt (und richtig!) verwenden zu können, zählt aber auch zum kompetenten Umgang mit Sprache. Je mehr man über die Wirkung von Fremdwörtern Bescheid weiß, umso gezielter kann man diese im eigenen Schreiben verwenden – abgesehen davon, dass es einfacher wird, selbst Texte zu verstehen, in denen Fremdwörter vorkommen.

In diesem Beispiel wird der Umgang mit Fremdwörtern auf eine sehr lustvolle Art und Weise geübt. Nicht nur SchülerInnen, die Freude am Umgang mit Sprache haben, werden hier wahre Sprachkunstwerke schaffen.

Wichtig ist aufzuzeigen, wo Fremdwörter sinnvoll sind und bei welchen Texten und in welchen Situationen es vernünftig ist, sich möglichst einfach und verständlich auszudrücken.

Mit guten LeserInnen können auch Zeitungstexte dahingehend analysiert werden, aus welchen Bereichen Begriffe z. B. für die Sport- oder Wirtschaftsberichterstattung verwendet werden und was dadurch zum Teil auch verschleiert und „umgeschrieben“ wird (z. B. „Freisetzen von Arbeitskräften“ als Umschreibung für Massenentlassungen). Auch Radio- und Fernsehinterviews mit PolitikerInnen können verwendet werden, um rhetorische Tricks und Strategien zu entdecken. Die SchülerInnen könnten in diesem Zusammenhang Phantasieartikel oder -interviews verfassen, in denen kaum inhaltliche Aussagen enthalten sind, die aber einen sehr anspruchsvollen Eindruck vermitteln. Die SchülerInnen erleben auf diese Weise und probieren es selbst aus, wie mit Sprache Wortgebilde geschaffen werden können, mit denen man andere auf Distanz halten, „um den heißen Brei herumreden“, sich selbst positionieren usw. kann. Eine Erweiterung des Beispiels wäre, den Mädchen und Buben Strategien zu vermitteln, wie man diese Wortwolken und -hülsen zum Platzen bringen und Stellungnahmen einfordern bzw. klarmachen kann, dass man diese Strategie durchschaut hat.

Eine Deutscheinheit; Duden Sinn- und sachverwandte Wörter, Fremdwörterlexikon und Internet sind erforderlich

Deutsch



42

AUSFÜHRUNG

Zunächst werden Fremdwörter in ihrer Struktur (Fremdwörter/Lehnwörter, griechische, lateinische, französische, englische usw. Fremdwörter, häufige Vor- u. Nachsilben) und Rechtschreibung erklärt.

Dann wird die Funktion des Online-Wörterbuchs <http://wortschatz.uni-leipzig.de/> vorgestellt (mit Beamer): Wörter vom Deutschen ins Fremdwort und re-tour. Hinweis: Das gesuchte deutsche Wort für ein Fremdwort oder das gesuchte Fremdwort für ein deutsches Wort erscheint unter „Synonyme“ bzw. in den folgenden Zeilen.

Anschließend bekommt jede/r SchülerIn den gleichen, kurzen Basistext (am besten digital am Desktop), der dann mit Hilfe des Online-Wörterbuchs möglichst „geschwollen“ in eine Fremdwort-Version umformuliert werden soll.

Sinnvoll ist es, die Beispiele für die Klasse jeweils mit dem Online-Wörterbuch vorher selbst durchzutesten.

Beispiele:

Die Maus bemerkte die Katze und entfernte sich schnell mit einem Sprung in den inneren Teil ihrer Mäuse-Wohnung.

Die Maus konstatierte eine Katze und distanzierte sich rapide mit einer Kapriole in den internen Teil ihres Mäuse-Logis.

Verblüfft erfasste die Katze ihre widerliche Niederlage. Sie zog es vor, sich in der Umgebung eine andere Nahrung zu besorgen.

Perplex registrierte die Katze ihr degoutantes Debakel. Sie favorisierte es, sich im Ambiente einen anderen Proviant zu besorgen.

Unbedingt notwendig ist die Behandlung der Frage, was passiert, wenn in einem Text Fremdwörter vorkommen.

42

Variationen, Zusatzaufgaben für Differenzierung

- Wenn nach einer Übungsphase der Umgang mit dem Online-Wörterbuch beherrscht wird, können einzelne SchülerInnen auch eigene, kurze Texte oder Redewendungen gemäß dem Muster umformulieren. Diesen umformulierten, mit Fremdwörtern gespickten Text soll dann der/die BanknachbarIn wieder zurück in eine gut lesbare Form bringen. Die gelungensten Formulierungen werden der gesamten Klasse präsentiert.
- Gute SchülerInnen können diesen Text auch gleich ins Englische übersetzen. Dabei kann <http://www.woerterbuch.info/> hilfreich sein. Hinweis: Positive Überraschungen bezüglich übereinstimmender Fremdwörter sind zu erwarten (Bsp.: dt. Fremdwort „absent“ für „abwesend“ ergibt in der englischen Übersetzung die Übereinstimmung mit „absent“)!
- Zur Einführung können noch einfachere Versionen gemacht werden, z. B. mit Hilfe des Online-Wörterbuches einfache Fremdwort-Redewendungen in gutes, leicht verständliches Deutsch übertragen. Dabei sollen die SchülerInnen auch vorher raten, was die Redewendung evtl. bedeuten könnte.
- Einfache Mitteilungen könnten so umformuliert werden, als würden diese gesagt von
 - PolitikerInnen während eines Wahlkampfes
 - Einem Amtsleiter/einer Amtsleiterin
 - Von einem Fußballspieler
 - Vom Leiter/von der Leiterin einer Marketingagentur
 - Von einem Vertreter/einer Vertreterin des österreichischen Nationalteams für Snowboarding
 - Dem Lead-Sänger/der Lead-Sängerin einer Metal-Band
 - Vom Moderator/der Moderatorin des Eurovisions-Wettbewerbs für volkstümliche Musik
 - ...

Die SchülerInnen gestalten dazu ein Plakat mit entsprechenden Bildern zu den Personen bzw. zu deren Statement.

Beispiele

Die Orthographie ist nur partiell korrekt.

Die Rechtschreibung ist nur teilweise richtig.

Seine Transpiration war exorbitant.

Sein Schwitzen war außerordentlich.

Er schwitzte außerordentlich.

43

Fußballerzitate

Fußball interessiert nicht nur Buben, sondern auch immer mehr Mädchen – und die aufgelisteten Zitate machen wohl auch den SchülerInnen Spaß, die selbst wenig mit dieser Sportart und dem Drumherum anfangen können.

Die SchülerInnen müssen bei Versprechern jeweils herausfinden, was falsch ist und wie es richtig heißen müsste. Abgesehen vom Zerlegen und Zusammensetzen der Sprache erleben die Mädchen und Buben, dass auch durchaus sehr bekannte Personen sprachlich hin und wieder manchmal ziemlich daneben liegen können.

Die SchülerInnen können auch Zitate sammeln, bei denen ihnen selbst oder jemandem aus dem Familien- und Freundeskreis ähnliche „Hoppalas“ passiert sind.

Auch Kinder mit einer anderen Muttersprache als Deutsch können Beispiele vorstellen, wenn Begriffe in der einen Sprache so überhaupt nicht dem entsprechen, was sie in der anderen Sprache bedeuten. Wichtig ist hier, dass diese Beispiele nicht dahingehend verwendet werden, um Sprachen oder ihre VerwenderInnen abzuwerten.

Die verwendeten Zitate stammen von der Webseite www.fussballerzitate.de. Dort werden laufend neue „Sager“ gesammelt.



Lustiger, mündlicher Stationenbetrieb zu 44 Fußballersprüchen, ganze Unterrichtseinheit, kann als Einstieg zu oder in Kombination mit anderem Fußball-Thema benützt werden.



Deutsch



AUSFÜHRUNG

Witzige Fußballerzitate sollen gelesen, vorgelesen und erklärt werden:

- Wie müsste das Sprichwort richtig heißen?
- Worin liegt der Witz des Zitats?
- Was bedeutet das Fremdwort?

Die Lehrkraft legt auf vier verschiedenen Tischen (in den vier Ecken der Klasse) jeweils den Arbeitsauftrag (als Textabschnitt) und die dazugehörigen Zitate (als Textabschnitte) auf.

43



Anleitung:

- Jede/r aus der Gruppe nimmt ein Zitat.
- Dieses wird zuerst selbst gelesen und dann den anderen vorgelesen.
- Wer sein/ihr Zitat vorgelesen hat, bearbeitet/beantwortet auch sofort mündlich den Arbeitsauftrag. Wenn jemand die Antwort nicht weiß, sucht die Gruppe gemeinsam die Antwort. Wenn auch die Gruppe die Antwort nicht weiß, wird das Zitat mit einem Kreuzchen gekennzeichnet, damit es später mit allen besprochen werden kann.
- Anschließend kommt der/die nächste an die Reihe. Falls bis zum Stationenwechsel Zeit bleibt, können noch die restlichen Sprüche vorgelesen werden.
- Auf ein Zeichen der Lehrkraft werden zunächst alle Sprüche wieder zurückgelegt,
- dann wird zur nächsten Station gewechselt.

Variationen, Zusatzaufgaben für Differenzierung:

- Bei größeren Klassen kann auch auf acht Gruppen aufgeteilt werden.
- Wenn der Teil mit den Fremdwörtern als zu schwierig empfunden wird, kann dieser Teil auch weggelassen oder in einer Extra-Stunde bearbeitet werden. Die verbliebenen 33 Zitate reichen auch noch für eine Gruppeneinteilung auf drei größere oder sechs kleinere Gruppen.
- Ein Teil der Zitate kann auch als Hausübung oder in der Unterrichtsstunde schriftlich bearbeitet werden: Fremdwörter: Was bedeutet das falsch verwendete Fremdwort im Zitat? Wie müsste es eigentlich richtig heißen? Was bedeutet das richtige Fremdwort?
- Man kann auch im Internet nach weiteren Zitaten recherchieren lassen, entweder ganz frei oder mit Anleitung: www.google.at, Eingabe: „Fußball“, „Zitate“. Allerdings Vorsicht: Nicht alle angezeigten Zitate sind wirklich „jugendfrei“!

43

KOPIERVORLAGE

Arbeitsauftrag zu A:

- Wenn du das Zitat zuerst selbst gelesen hast, lies es, sobald du dran bist, der Gruppe vor!
- Dann erkläre der Gruppe, wie das Sprichwort/die Redewendung/das Wort eigentlich richtig heißen müsste!
- Wenn du die Antwort nicht weißt, soll die Gruppe gemeinsam die Antwort suchen.
- Wenn auch die Gruppe die Antwort nicht weiß, wird das Zitat mit einem Kreuzchen gekennzeichnet, damit es später mit allen besprochen werden kann.

A) 11 falsche Sprichwörter/Redewendungen/Wörter:

„Mal verliert man und mal gewinnen die anderen!“

„König“ Otto Rehhagel

„Da sind meine Gefühle mit mir Gassi gegangen!“

Jürgen Klinsmann

„Die Eintracht ist vom Pech begünstigt!“ (gemeint ist der Fußballverein „Eintracht Frankfurt“)

Charly Körbel, Spielerbeobachter bei Eintracht Frankfurt

„Lieber ein Ende mit Schrecken als ein Schrecken mit Ende!“

Ex-Nationalspieler Pierre Littbarski

„Der ist mit allen Abwassern gewaschen!“

Der frühere Dortmunder Norbert Dickel über seinen Teamkollegen Frank Mill

„Ich weiß auch nicht, wo bei uns der Wurm hängt!“

Oberhausen-Ex-Profi Fabrizio Hayer

„Vor der Saison haben alle gedacht, dass wir gegen Bayern kleine Brötchen backen müssen. Aber wie man sieht, backen die auch nur mit Wasser!“

Helmut Schulte, Ex-Manager FC ST. Pauli

„Das muss man verstehen, dass er Schwierigkeiten hat sich einzugewöhnen. Er ist die deutsche Sprache nicht mächtig!“

Ex-Bayern-Stürmer Jürgen „Kobra“ Wegmann

„Ich hab `ne Oberschenkelzerrung im linken Fuß!“

Ex-Weltmeister Guido Buchwald

„Bei mir ist egal, ob einer Brasilianer, Pole, Kroat, Nord- oder Süddeutscher ist. Die Leistung entscheidet und nicht irgendeine Blutgruppe!“

Früherer Bayer-Trainer Christoph Daum.

„Jede Seite hat zwei Medaillen!“

Lauterns Ex-Mittelfeld-Mann Mario Basler

43

KOPIERVORLAGE

Arbeitsauftrag zu B:

- Wenn du das Zitat zuerst selbst gelesen hast, lies es, sobald du dran bist, der Gruppe vor!
- Dann erkläre der Gruppe, worin der Witz des Zitats liegt!
- Wenn du die Antwort nicht weißt, soll die Gruppe gemeinsam die Antwort suchen.
- Wenn auch die Gruppe die Antwort nicht weiß, wird das Zitat mit einem Kreuzchen gekennzeichnet, damit es später mit allen besprochen werden kann.

B) 11 Zitate: Worin liegt der Witz? (1)

„Da hab ich gedacht, da tu ich ihn ihm rein in ihn ihm sein Tor!“

Ex-Nationalspieler und. Kopfball-Ungeheuer Horst Hrubesch

„In einem Jahr hab ich mal 15 Monate durchgespielt!“

Franz Beckenbauer über seine Zeit als Spieler

„Ich glaube nicht, dass wir das Spiel verloren hätten, wenn es 1:1 ausgegangen wäre!“

Bayern-Manager Uli Hoeneß

„Unsere Chancen stehen 70:50!“

Ex-Stuttgart-Profi Torsten Legat

„Es gibt nur EINE Möglichkeit: Sieg, Niederlage oder Unentschieden!“

„Kaiser“ Franz Beckenbauer

„Dann kam das Elfmeterschießen. Wir hatten alle die Hosen voll, aber bei mir lief's ganz flüssig!“

Paul Breitner, Weltmeister von 1974

„Wunderbar, wie er seinen Körper zwischen sich und seinen Gegner schiebt!“

Meister-Trainer Udo Lattek

„Mailand oder Madrid – Hauptsache Italien!“

Ex-Nationalspieler Andy Möller

„Es ist wichtig, dass man 90 Minuten mit voller Konzentration an das nächste Spiel denkt!“

Rekord-Nationalspieler Lothar Matthäus

„Der Grund war nicht die Ursache, sondern der Auslöser!“

Libero-Legende Franz Beckenbauer

„Im ersten Moment war ich nicht nur glücklich ein Tor geschossen zu haben, sondern auch, dass der Ball rein ging!“

Ex-Nationalspieler Mario Basler

43

KOPIERVORLAGE

Arbeitsauftrag zu C:

- Wenn du das Zitat zuerst selbst gelesen hast, lies es, sobald du dran bist, der Gruppe vor!
- Dann erkläre der Gruppe, worin der Witz des Zitats liegt!
- Wenn du die Antwort nicht weißt, soll die Gruppe gemeinsam die Antwort suchen.
- Wenn auch die Gruppe die Antwort nicht weiß, wird das Zitat mit einem Kreuzchen gekennzeichnet, damit es später mit allen besprochen werden kann.

C) 11 Zitate: Worin liegt der Witz? (2)

„Wenn der Mann in Schwarz pfeift, kann der Schiedsrichter auch nichts mehr ändern!“

Lauterns Ex-Trainer Andy Brehme

„Wir haben zurzeit in der Abwehr einen negativen Lauf. Zurzeit ist jeder Treffer drin!“

Hertha-Ex-Torjäger Michael Preetz

„Es war ein wunderschöner Augenblick, als der Bundestrainer sagte: »Komm, Steffen, zieh deine Sachen aus, jetzt geht's los!«“

Ex-Nationalspieler Steffen Freund

„Das nächste Spiel ist immer das nächste!“

Dortmunds Ex-Trainer Matthias Sammer

„Wenn wir hier nicht gewinnen, dann treten wir ihnen wenigstens den Rasen kaputt!“

Ex-Nationalspieler Rolf Rüssmann

„Ich sage nur EIN Wort: Vielen Dank!“

Horst Hrubesch (Ex-Bundestrainer U 18)

„Man muss nicht immer die absolute Mehrheit hinter sich haben, manchmal reichen auch 51 Prozent!“

Der frühere Bayern-Trainer Christoph Daum

„Wenn man ein 0:2 kassiert, dann ist ein 1:1 nicht mehr möglich!“

Aleksander Ristic, Ex-Trainer von RW Oberhausen

„Wir haben 99 % des Spiels beherrscht. Die übrigen 3 % waren schuld daran, dass wir verloren haben!“

Ruud Gullit, holländischer Ex-Nationalspieler

„Ich glaube, dass der Spitzenreiter jederzeit den Tabellenführer schlagen kann!“

Der frühere Bundestrainer Berti Vogts

„Man hetzt die Leute auf mit Tatsachen, die nicht der Wahrheit entsprechen!“

Österreichs früherer National-Stürmer Toni Polster

43

KOPIERVORLAGE

Arbeitsauftrag zu D:

- Wenn du das Zitat zuerst selbst gelesen hast, schlage das im Zitat verwendete Fremdwort im Fremdwortlexikon nach!
- Anschließend lies das Zitat, sobald du dran bist, der Gruppe vor!
- Dann soll die Gruppe das richtige Fremdwort finden, alle schlagen dieses richtig gestellte Fremdwort im Fremdwortlexikon nach.
- Wenn die Gruppe das richtige Fremdwort nicht weiß, wird das Zitat mit einem Kreuzchen gekennzeichnet, damit es später mit allen besprochen werden kann.

D) 11 Fremdwörter-Zitate:

Hier sollte für jedes Gruppenmitglied ein Fremdwortlexikon zur Verfügung stehen. Wenn in der Schulbibliothek oder im EDV-Raum gearbeitet wird, kann auch im Internet recherchiert werden: <http://www.fremdwort.de/> oder andere; dabei ist evtl. bei jeder Gruppe zunächst eine kurze Hilfestellung nötig.

„Der Jürgen Klinsmann und ich, wir sind ein gutes Trio!“

Fritz Walter, damals noch für den VfB Stuttgart spielend

„Ich bin der linke, mittlere, defensive Offensivspieler!“

Ex-Nationalspieler Christian Ziege über seine Position

„Zwei Chancen, ein Tor, das nenne ich hundertprozentige Chancenauswertung!“

Ex-Stürmer Roland Wolfarth (VfL Bochum)

„Wir können so was nicht trainieren, sondern nur üben!“

Nationalspieler Michael Ballack

„Eine gefährliche Parabole aufs Tor!“

Karl-Heinz Rummenigge, Vorstandsvorsitzender FC Bayern

„Wir haben mit der notwendigen fairen Brutalität gespielt!“

Cottbus-Ex-Profi Christian Bieck

„Das Chancenplus war ausgeglichen!“

Rekord-Nationalspieler Lothar Matthäus

„Da gehe ich mit Ihnen ganz chloroform!“

Früherer Bundestrainer Helmut Schön (†)

Ich hoffe, dass dieses Spiel nicht mein einziges Debüt bleibt!“

Ex-Nationalspieler Sebastian Deisler

„Ich habe ihn nur ganz leicht retuschiert!“

Ex-Nationalspieler Olaf Thon

„Ja, der FC Tirol hat eine Obduktion auf mich!“

Peter Pacult, Ex-Trainer von 1860 München, Rapid-Trainer

43

KOPIERVORLAGE

Anleitung:

- Jede/r aus der Gruppe nimmt ein Zitat.
- Dieses wird zuerst selbst gelesen und dann den anderen vorgelesen.
- Wer sein/ihr Zitat vorgelesen hat, bearbeitet/beantwortet auch sofort mündlich den Arbeitsauftrag. Wenn jemand die Antwort nicht weiß, sucht die Gruppe gemeinsam die Antwort. Wenn auch die Gruppe die Antwort nicht weiß, wird das Zitat mit einem Kreuzchen gekennzeichnet, damit es später mit allen besprochen werden kann.
- Anschließend kommt der/die nächste an die Reihe. Falls bis zum Stationenwechsel Zeit bleibt, können noch die restlichen Sprüche vorgelesen werden.
- Auf ein Zeichen der Lehrkraft werden zunächst alle Sprüche wieder zurückgelegt,
- dann wird zur nächsten Station gewechselt.

3 Modellprojekte zur Förderung der Lesemotivation

Lesen und Schreiben ist beinahe immer Teil von größer angelegten Projekten in Schulen. Sobald es darum geht, Teilziele festzulegen oder Arbeitsabläufe und -aufträge zu erarbeiten, wird geschrieben bzw. gezeichnet und geschrieben. Werden Informationen gebraucht oder Inhalte gesucht, ist Lesen eine der zentralen Aktivitäten. Dass Lesen und Schreiben nicht per se im Mittelpunkt dieser Aktivitäten stehen, sondern notwendig sind, um spezifische Ziele zu erreichen, macht diese Projekte für die Förderung der Lesemotivation sehr attraktiv.

Um diese Lernarrangements und -erfahrungen auch für die Leseförderung zu erschließen, ist allerdings eine entsprechende Reflexionsphase erforderlich: Die SchülerInnen sollten – etwa nach Abschluss eines Projektes – im Sinne einer Nachbearbeitung darauf hingewiesen werden, wann, wo, wie und warum sie in verschiedenen Projektphasen gelesen und geschrieben haben. Sie können diese Tätigkeiten auch selbst sammeln und eine Art Protokoll ihrer projektbezogenen Lese- und Schreibaktivitäten erstellen. Selbstverständlich können auch während des Projektes Lese- und Schreibaktivitäten explizit thematisiert werden.

Um die Mädchen und Buben für ihre im Alltag oft unbemerkte Lese- und Schreibpraxis zu sensibilisieren, ist es wichtig zu erarbeiten, welche Funktionen die jeweiligen schriftlichen Tätigkeiten hatten. Hier könnte z. B. auch die Frage gestellt werden, ob mit anderen kommunikativen Formen des Handelns ähnliche Ziele erreicht werden könnten. Auf diese Weise sollten den Mädchen und Buben die Vorteile von Schrift sowie von Lesen und Schreiben bewusst gemacht werden, und dies auch in Kombination mit anderen Modi der Kommunikation.

Diese Sensibilisierungsarbeit kann im Zusammenhang mit jedem größeren Unterrichtsprojekt geleistet werden. Die Projekte *Lesen und Bewegung* sowie *Ägypten – ein Geschenk des Nils* integrieren vielfältige Lese- und Schreibaufgaben bzw. machen Lesen selbst zum Thema. Das trifft auch auf das Projekt *Dichtes Lesen* zu. Diese drei Modelle sollen Anregungen dafür liefern, wie verschiedene Lesestoffe und Aufgaben des Lesens und des eigenen Schreibens im Rahmen von Projekten aufgegriffen werden können. Dabei rücken die Mädchen und Buben mit ihren Interessen in den Mittelpunkt – vorausgesetzt, dass ihnen der dafür notwendige (Frei-)Raum gegeben wird.

Das „Eigene“ der Mädchen und Buben steht vor allem bei der Lesung von Texten, die sie selbst geschrieben haben, im Vordergrund. Dieser Projektvorschlag liefert auch Hinweise dafür, wie die SchülerInnen durch die Vorgabe von Textstrukturen verschiedene Formen des schriftlich-poetischen Ausdrucks kennen lernen und für sich verwenden können. Gerade dieses in einer „Brennpunkt-Hauptschule“ seit einigen Jahren durchgeführte Projekt zeigt, dass SchülerInnen immer wieder unterschätzt (und damit leider auch häufig unterfordert) werden, was ihre Kreativität und Gedankenwelt betrifft.

Lesen (vor allem von erzählender Literatur) und Sport sind – so auch das Ergebnis vieler Studien zu Freizeitgewohnheiten – zwei Aktivitäten, die auf den ersten Blick wenig gemeinsam haben. Diese Beobachtung war einer der Ausgangspunkte für das Projekt *Lesen & Bewegung*, in dem verschiedene Formen beider Aktivitäten kombiniert und in ihrer jeweiligen Vielfältigkeit erschlossen wurden. So

wie beim *Dichten Lesen* waren auch bei diesem Beispiel Mädchen und Buben gleichermaßen beteiligt und aktiv. Dies trifft auch auf *Ägypten – ein Geschenk des Nils* zu. Neben der Auflösung von Grenzen zwischen den beteiligten Unterrichtsgegenständen ist bei Letzterem der hohe Anteil an Aktivitäten hervorzuheben, bei denen die Mädchen und Buben unterschiedliche Objekte gebastelt haben.

Wir und die bei der Entwicklung dieser Modellprojekte beteiligten Lehrerinnen und Lehrer hoffen, dass diese – auch in Kombination mit den gesammelten Beispielen – möglichst viele Anregungen und Anknüpfungspunkte liefern und auch Mut machen, um weitere Ideen zu entwickeln und auszuprobieren. Die Freude und Begeisterung der Mädchen und Buben bei der Umsetzung der Vorschläge ist eine zentrale Grundlage dafür, diese für ihr eigenes Lesen und Schreiben zu sensibilisieren, die Mannigfaltigkeit dessen, was Schrift sowie Lesen und Schreiben ihnen alles bieten und ermöglichen kann, für sie erlebbar zu machen und sie zu motivieren, Schriftlichkeit fix in ihren Alltag zu integrieren.

44

Ägypten – ein Geschenk des Nils: Projektunterricht mit Vernissage und Präsentation

Klassenvorstand: Dipl.-Päd. Gabriele Schmidhuber

Co-Klassenvorstand: Dipl.-Päd. Marion Gruber-Longhino

5. Schulstufe (Sportklasse), SHS Walsersfeld (Salzburg)

Dieses Projekt setzt eine Reihe der Ansprüche einer geschlechtersensiblen Förderung der Lesemotivation um. Verschiedene Unterrichtsgegenstände sind beteiligt, und es wird fächerübergreifend gearbeitet. Eine breite Palette an Lese- und Schreibaufgaben ist in die zum Teil sehr unterschiedlichen Aufgaben integriert, Lesen und Schreiben sind wichtige und jeweils an konkrete Aufgaben gebundene „Werkzeuge“. Die Funktionalität des Lesens und Schreibens für die Mädchen und Buben wird dadurch direkt erlebbar, etwa was die gezielte Verwendung von Sachliteratur betrifft. Neben Sach- wird auch mit erzählender Literatur gearbeitet. Das Internet wird als Informationsquelle und „Bilderfundus“ genutzt.

Es wird darauf geachtet, dass die Interessen sowohl der Mädchen als auch der Buben ihren Platz bekommen. Die Mädchen und Buben arbeiten in gemischten Gruppen: Trotz anfänglicher Schwierigkeiten hat die Zusammenarbeit gut funktioniert. Dass diese Gruppen nach Zufallsprinzip gebildet wurden, ist eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen dieser Kooperation.

Die Vielfalt der einzelnen Aufgaben und Tätigkeiten trägt dazu bei, dass die SchülerInnen mit großer Motivation dabei sind. Ein weiterer wichtiger Punkt ist, dass die Mädchen und Buben eigene Ideen einbringen können. Die große Bandbreite der unterschiedlichen Aufträge sollte gewährleisten, dass jedes Mädchen und jeder Bub sich in den Aufgaben „wiederfinden“ und eigenes Wissen und Können einbringen kann.

Von besonderer Bedeutung für das gesamte Projekt ist die öffentliche Präsentation der Ergebnisse: Die Schüler und Schülerinnen erfahren dadurch eine entsprechende Anerkennung ihrer Arbeit, die über die Schulklasse weit hinausgeht und viele Kinder sehr motiviert. Die Mädchen und Buben erarbeiten mit diesem sehr engagierten Projekt nicht nur eine Reihe von unterschiedlichen Kompetenzen und sehenswerten Objekten, sondern auch ein (schulisches) Erlebnis, das ihnen vermutlich lange in Erinnerung bleibt.

Werden Aktivitäten in Bezug auf Öffentlichkeitsarbeit gesetzt, ist davon auszugehen, dass regionale Medien über die Vernissage berichten. Möglicherweise können SchülerInnen der dritten oder vierten Klasse eine Einladung an JournalistInnen gestalten, einen kürzeren und einen längeren Presstext verfassen sowie Fotos von bereits fertigen Arbeiten oder von „work in progress“ machen und in einer kleinen Pressemappe zusammenstellen.

44

Von der Idee zur Umsetzung

„Angeregt durch die Tut-Anch-Amun Ausstellung in Wien wurde beschlossen, selbst eine Ausstellung im Rahmen eines fächerverbindenden Projektunterrichts zum Thema »Ägypten – damals und heute« zu gestalten.

Schon bei der Ideenfindung wurde klar, wie viele Möglichkeiten sich auftaten. Sofort wurden KollegInnen gebeten, Beiträge in ihren Unterrichtsgegenständen zu liefern. Fast in jedem Gegenstand war dies möglich. Wir stießen auf reges Interesse und hatten den Vorteil, neben einem sehr kreativen Team und unserer eigenen Fächerkombination (D, BU, GW, GS, BSP und Klassenvorstandsstunde) durch Projektstunden außerhalb der Stundennorm ausreichend Zeit zur Verfügung zu haben.

Unsere Begeisterung übertrug sich auf die Kinder, die viele Randstunden freiwillig in der Schule blieben, um in kleinen Gruppen zu arbeiten. Besonders die Buben boten sich immer wieder an, freiwillig eine Stunde länger in der Schule zu bleiben und gewisse Arbeiten fertig zu stellen.“

Gabriele Schmidhuber, Marion Gruber-Longhino

Die Planungsschritte

- Ideenbörse in den Gegenständen (siehe Anhang)
- Erarbeitungsphase über ca. zwei Monate
- Darbietung und Vernissage für Eltern, SchülerInnen und Interessierte

Die Gender-Idee

Da in dieser Klasse mit sportlichem Schwerpunkt viele sehr aktive Buben sind und die Mädchen aus dem sportlichen bzw. aus dem Italienischschwerpunkt unter dieser „Aktivität“ etwas leiden, beschlossen wir, in GS/GW bei den Teamarbeiten Buben und Mädchen spielerisch zusammenzuwürfeln und sie dort zur Zusammenarbeit zu bringen, was uns – nach Anfangsschwierigkeiten – auch gelang.

Außerdem wählten wir neben der stofflichen Erarbeitung viele Themen aus dem Bereich des kreativen Gestaltens, die gerade bei den Buben auf reges Interesse stießen. Besondere Motivation brachte die Gestaltung des Nildeltas in einem Sand-schaukasten – die Mädchen formten die Pyramiden aus Ton, eine gemischte Gruppe bastelte Schilf und Palmen. Die Mädchen konnten wir im kreativen künstlerischen Bereich zur begeisterten Mitarbeit animieren. Alle SchülerInnen stiegen in die Thematik ein, aktivierten daheim sämtliche Familienmitglieder und trugen selbstständig und mit vielen Ideen zum Gelingen bei.

44



Das Nildelta entsteht im Sandkasten.



Das Pyramidenmodell hat Fabian gemeinsam mit seinem Vater gebaut.

Selbstkontrolle

Um den SchülerInnen einen Überblick über das bevorstehende Programm zu geben, erhielten sie einen Plan mit den vorgesehenen Arbeiten in den einzelnen Fächern und mit freien Spalten, in denen sie ihre individuellen Beiträge festhalten konnten (siehe Kopiervorlage). Waren die Arbeiten abgeschlossen, wurden diese von der unterrichtenden Lehrperson mit einem Hieroglyphen-Stempel bestätigt. Außerdem wurde in einer eigenen Projektmappe zu jedem Thema in jedem Gegenstand ein Merkblatt eingelegt, sodass jeder Schüler/jede Schülerin am Ende des Projektes über eine vielfältige Ägyptenmappe als Portfolio verfügte.

Ziele

- SchülerInnen sollen lernen im Team zu arbeiten.
Die Themenerarbeitung fand in BU, GS, GW ausschließlich in Teamarbeit statt. Die einzelnen Gruppenmitglieder reagierten sehr kritisch, wenn sich jemand nicht einbringen wollte.
- SchülerInnen sollen fächerübergreifend arbeiten können.
In den drei Gegenständen BU, GS und GW wurde durchgängig am Inhalt gearbeitet. Dort, wo es möglich war, wurde auch die Stundeneinteilung aufgelöst, da sich für solche Arbeiten der Zeitrahmen von einer Unterrichtseinheit als viel zu kurz erwiesen hatte. Auch war es oft Wunsch der SchülerInnen, an dem Thema, an dem sie eine Stunde vorher gearbeitet hatten, in der darauffolgenden Unterrichtseinheit weiterzuarbeiten.
- SchülerInnen sollen mit möglichst verschiedenen Arbeitstechniken vertraut sein.
In BU, GS, GW stellten wir den SchülerInnen sämtliche Sachbücher zu den Themen aus der Bibliothek auf einem fahrbaren Bücherbord zur Verfügung. Sie erhielten zusätzlich je ein „Basiswissensblatt“ zu den unterschiedlichen Themen zum Arbeiten zur Verfügung gestellt.
Die SchülerInnen erhielten Anweisungen, wie Wesentliches in Texten markiert wird, wie mit Hilfe von Inhaltsverzeichnissen in Büchern nachgeschlagen werden kann und wie das Internet für Bilder und Informationen genützt werden kann.

44

- SchülerInnen sollen übersichtliche Plakate gestalten können. Für die Informationstafeln sollten „tolle Plakate“ gestaltet werden. Zu einem Unterrichtsthema durfte nur mit der Hand geschrieben werden. Die SchülerInnen gestalteten Entwürfe, überlegten gemeinsam, wie Texte besser bzw. übersichtlich auf dem Plakat verteilt werden können und ließen zum Schluss, ohne „moderne“ Printmedien, ein farbenfrohes, übersichtliches, selbst gestaltetes Informationsplakat entstehen. Dabei wurden Landkarten, Figuren, etc. von Overheadfolien auf die Plakate übertragen, vergrößert, Bilder durchgepaust, ... Zu einem anderen Unterrichtsthema durften die Texte am PC geschrieben werden, Bilder aus dem Internet kopiert und auch kurze Textstellen in den eigenen Text eingefügt werden. Da es sich um die Tierwelt Ägyptens handelte, wurden diese Plakate in den Umrissen des jeweiligen Tieres ausgeschnitten (Overheadpausen) und die Texte und Bilder in den Tierkörper eingeklebt.



Plakate entstehen durch OH-Pausen.

- SchülerInnen sollen eigenverantwortlich außerhalb des Klassenraumes arbeiten können. Die SchülerInnen arbeiteten meist in mehreren Klassenräumen oder auf dem Boden des Ganges. Durch die räumliche Ausweitung entstand mehr Platz für die einzelnen Gruppen, das Besondere des Projektes wurde hervorgehoben und die Verantwortung stärker auf die SchülerInnen übertragen.
- SchülerInnen sollen mit Unterstützung die Präsentation planen und vorbereiten. Die Gestaltung der Ausstellung in einem Bereich des Schulgebäudes wurde in einer der letzten Schulwochen durchgeführt. Dazu wurde ein gesamter Unterrichtsvormittag genutzt. Die Programmgestaltung erfolgte ebenfalls durch LehrerInnen und SchülerInnen.

44

Themen der einzelnen Unterrichtsgegenstände:

Deutsch	<p>Ägyptische Sagen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • lesen • in verteilten Rollen szenisch vorlesen • Text in Hieroglyphen übersetzen <p>-</p> <ul style="list-style-type: none"> • Einbeziehung in die Schularbeit: Nacherzählung einer ägyptischen Sage <p>Klassenlektüre und Autorinnen-Lesung: In Kooperation mit der Gemeinde-Bibliothek der Gemeinde Wals-Siezenheim: „Verschwörung gegen den Pharao“, Gabriele Ritting</p> <p>Darstellendes Spiel: Theaterszene aus „Isis und Osiris“ aus „Theaterspielen mit Kindern – Eine Pyramide wird gebaut“, Loewenhaupt Verlag (adaptiert und überarbeitet)</p>
GS/GW	<p>Gruppenarbeiten zu folgenden Themen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Antikes Ägypten • Ägypten heute • Landschaften • Ägypten – Kuriositäten: Wusstest du, dass ... • Zeitstreifen am Gangboden <p>Referate und Plakate werden gestaltet Kurzreferate werden für die Präsentation vorbereitet</p>
BU	<p>Gruppenarbeit zu folgenden Themen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tiere und Pflanzen heute • Tiere im Alten Ägypten <p>Plakate und Referate werden vorbereitet und ebenfalls bei der Ausstellung präsentiert. Plakatinhalte aus dem Internet, von Arbeitsunterlagen, am PC geschrieben und mit Bildern versehen – Plakate werden in Form des jeweiligen Tieres gestaltet.</p> 

44

ME	<p>Ägyptenlied: Ein ägyptisches Lied wird für den Präsentationstag vorbereitet.</p>
BSM	<p>Tanz der Ägypterinnen: Mädchen studieren einen Tanz ein.</p>
TX	<p>Totenmasken: Mädchen gestalten mit Gipsbandagen je eine Tut-anch-Amun-Maske und bemalen sie. Tanzkostüme und Halsschmuck werden angefertigt.</p> 
TW	<p>Tontafeln: Buben lernen Arbeitstechniken aus Ton und gestalten Tontafeln mit ägyptischen Motiven. Diese werden an Jutewänden befestigt und präsentiert.</p>
BE	<p>Hieroglyphenmalerei: Die einzelnen Bilder werden zu einer großen Pyramide zusammengefügt und mit Sand verbunden.</p> 

44

Informatik
MS

Die Vornamen der SchülerInnen in Hieroglyphenschrift werden als Rätselwand mit Klappplakaten gestaltet.

Spezielle
Themen:
in den KV-
Stunden
und in den
Projekt-
stunden

Tiergötter – Tonscherbenmalerei:
Auf gegossene Gipstafeln werden
Motive übertragen, eingeritzt, angemalt
und dann wieder abgetragen, um
einen Scherbencharakter zu erhalten.



Präsentation in einem Sandkasten
Nildelta im Sandschaukasten:
Das Nildelta wird mit verschiedenfarbigem
Sand, Tonpyramiden, Palmen, Schilf,...
als Relieflandschaft nachgeformt.

Becher werden mit Hieroglyphenstreifen verziert und bei der Präsentation
mit Hibiskustee als Begrüßungstrunk serviert.
Servietten mit Hieroglyphenstempel gestalten.

Puppenmumie:
Eine Spielzeugpuppe einbalsamieren.

Ägyptische Kleidung:
Anziehpuppen aus Papier mit ägyptischer Kleidung versehen.

Pyramideneinladungen schreiben.

Kosmetik:
Aus einfachen Zutaten werden Cremes hergestellt und während der
Präsentation zum Verkauf angeboten.

Elternquiz:
Ein Quiz wird erarbeitet und zum Abschluss der Präsentation mit den
Eltern durchgeführt.

Ägyptische Köstlichkeiten:
Bei der Vernissage werden ägyptische Kleinigkeiten serviert –
Früchtekugeln, Kekse

44

ZEITRAHMEN:

1.	Einarbeiten in die Thematik und Gestaltung der einzelnen Themenbereiche	Ende Mai
2.	Jede/r LehrerIn überlegt sich mit den SchülerInnen, wie die Projektarbeiten präsentiert werden sollen. AUSSTELLUNGsort: Gang und Aula im 2.Stock	Ende Mai
3.	Einladung zur Präsentation und Vernissage an Eltern, Direktor, KollegInnen, Pressearbeit	Ende Mai
4.	Die VERNISSAGE: Vorbereitung an einem Unterrichtsvormittag	Mitte Juni
5.	<p>ABLAUF:</p> <p>1. Eltern werden von zwei „ÄgypterInnen“ beim Schuleingang begrüßt; warten bis die Gruppe komplett ist. Hibiskustee in Hieroglyphenbechern wird angeboten.</p> <p>2. Eltern und Kinder gehen gemeinsam in den 2.Stock. Die „Pharaonen“ führen zur Ausstellung. Diese ist mit einem Hieroglyphenband abgesperrt. SchülerInnen begrüßen die Eltern in ägyptischer Sprache. Begrüßungslied Der Direktor eröffnet die Ausstellung, indem er das Band durchschneidet.</p> <p>Präsentation der einzelnen Themen und Arbeiten</p> <p>Abschluss: Die Kinder führen ihre Eltern durch die Ausstellung.</p> <p>Ägyptische Köstlichkeiten für den Gaumen – Fruchtekugeln und Kekse zum Kosten.</p>	
6.	Filmische und fotografische Dokumentation der Arbeitsphase und der Vernissage.	

Brauchbare Links:

www.kidsweb.at

<http://www.altes-aegypten.info>

http://www.altes-aegypten.info/gr_goetter.htm

<http://www.selket.de/einerlei.htm>

<http://www.grundschulmaterial-online.de/> (unter Geschichte)

<http://www.aegypten-spezialist.de/geographie/pflanzen.html>

<http://www.pgi-shop.de/index.php?sid=0ajk4vhu1630s9notjhhg925b5>

Werkanregungen und Hieroglyphenstempel (unter „Materialien“)

<http://www.kindernetz.de/infonetz> (unter „Thema“ – „Pharaonen“)

www.lehrerweb.at

Hieroglyphenübersetzer und Onlinespiele bei

<http://www.blinde-kuh.de/egypten/>

44

KOPIERVORLAGE



Mein Arbeitsplan zu Ägypten

Unterrichtsgegenstand	BEGINN UND ENDE	THEMA	WAS HABE ICH GEMACHT	✓	
D		ÄGYPTISCHE SAGEN lesen – vortragendes Lesen üben			
BE		HIEROGLYPHEN zeichnen nach Vorlagen			
ME		ÄGYPTISCHES LIED erarbeiten			
BSM		TANZ DER ÄGYPTERINNEN			
MS		Meinen NAMEN in Hieroglyphen schreiben			
TW		TONTAFELN modellieren			
TX		TOTENMASKEN basteln			

44

KOPIERVORLAGE

Unterrichts-gegenstand	BEGINN UND ENDE	THEMA	WAS HABE ICH GEMACHT	✓	
Spezielles zu BU GW GS		TIERE: Informationen auf Tierplakaten			
		HIEROGLYPHEN BECHER			
		TIERGÖTTER – auf Tonscherben malen			
		GEWÜRZ-MEMORY basteln			
		NILDELTA im Sandkasten			
		WANDBILDER AUS DEM ALLTAG gestalten und rahmen			
		ELTERNQUIZ erstellen			
		SPRACHE			

44

KOPIERVORLAGE

PROJEKTARBEIT:

TIERWELT ÄGYPTENS DAMALS UND HEUTE (BU/GS)



So sollt ihr eure Partnerarbeit gestalten

1. Sucht Materialien zum Thema!
Legt Zettel in Bücher ein, schreibt heraus, unterstreicht auf Kopien!
2. Erarbeitet folgende Fragen!
 - a. Zu welcher Tierfamilie gehört das Tier?
 - b. Lebensraum: Wo lebt das Tier in der Natur und wie beim Menschen?
 - c. Welche wichtigen Körpermerkmale besitzt das Tier?
 - d. Welche Nahrung bevorzugt das Tier?
 - e. Was findet ihr über Fortpflanzung, Geburt, Aufwachsen der Jungen heraus?
 - f. Wie lebt das Tier?
 - g. Was hat das Tier mit Ägypten zu tun?
3. Schreibt fünf Fragen zum Inhalt auf und stellt einen Bezug zu Ägypten her!
4. Gestaltet Texte für die Ausstellungsplakate!
Anschließend werden wir gemeinsam überlegen, wer bei der Ausstellung eure Tiergruppe vorstellt!
5. Verbessert die Entwürfe! – Dann plant euer Ausstellungsplakat!
 - Verwendet Texte, Bilder, Zeichnungen aus dem alten Ägypten, die dazupassen!
 - Schreibe mit dem PC oder sehr sauber mit der Hand. Verziert und malt sauber!
 - Schneidet euer Plakat als Tierumriss eures Tieres aus!
 - Nehmt dazu eine OH-Folie mit der Kopie eures Tieres und übertragt es mit dem Overheadprojektor auf ein großes Plakat. Schneidet das Tier aus und beklebt seinen Körper mit eurem „Wissensstoff“!
6. Stellt eure Arbeit in Form eines kurzen Referates der Klasse vor!
Vergesst nicht den Bezug zu Ägypten herzustellen!
7. Überprüft die Aufmerksamkeit eurer MitschülerInnen, indem ihr ihnen abschließend Fragen stellt.
8. Für die Ausstellung bereitet euch in wenigen Sätzen vor, was euer Tier mit dem alten Ägypten oder mit Ägypten heute zu tun hat. Schreibt dies auf eine kleine Karteikarte!

Viel Spaß und gutes Gelingen bei der Projektarbeit!

45

Schlau & fit durch Lesen & Bewegung: eine Leseanimation für die Sekundarstufe I

Dorothea Thuswaldner

Lesen, speziell das Lesen von erzählender Literatur, ist für viele Buben in der Sekundarstufe I weniger attraktiv als z. B. Fußball zu spielen oder sich anderweitig sportlich zu betätigen. Dass Lesen vor allem von schwächeren LeserInnen und von SchülerInnen aus lesefernen Kontexten als etwas wahrgenommen wird, „bei dem man nichts tut“ und „wo sich nichts bewegt“, ist wohl einer von vielen Gründen dafür, dass diese Mädchen und Buben Lesen langweilig finden. Gute LeserInnen wiederum erleben das Lesen von Geschichten als einen sehr aktiven Prozess: Sie betrachten sich selbst als „Kameramann“ bzw. „Kamerafrau“, sie gestalten ihren eigenen „Film“, in dem sie mitleben, -lachen und -leiden. Ihre eigene Bilderwelt ist ihnen mitunter so wichtig, dass sie es vorziehen, wenn Texte keine Bilder und Illustrationen enthalten, weil sie diese teilweise als irritierend und ihre eigenen Vorstellungswelten beeinträchtigend erleben.

Bewegung des Körpers und Bewegung im Kopf sind beide wichtig für eine ganzheitliche Lebensgestaltung. Wie kann in der Schule zwischen diesen von vielen SchülerInnen als gegensätzlich erlebten Welten vermittelt werden? Wie können die Mädchen und Buben die jeweiligen Potentiale von „Lesen“ und „Bewegung“ erleben und für sich erschließen? Wie können sie dabei von Lehrerinnen und Lehrern unterstützt werden? Dieses über mehrere Monate laufende Projekt liefert Anregungen für unterschiedliche Aktivitäten, die ihren Schwerpunkt entweder im Bereich Lesen oder Bewegung haben, aber immer beides verbinden. Die Offenheit der Themen, z. B. was die Wahl von Sportarten oder Literatur betrifft, gewährt sowohl für Mädchen als auch Buben jeweils interessante Auseinandersetzungen, die immer auch mit ihren eigenen Vorlieben und Erfahrungen verknüpft sind. SchülerInnen, deren Interessen sich eindeutig eher auf Sport oder auf Lesen beziehen, erleben wiederum, wie sie das jeweils „andere“ auf diese Bereiche übertragen und auch erweitern können.

Einzelne Elemente können so konzipiert werden, dass die entstehenden Arbeiten bei Schulveranstaltungen und Elternabenden oder digitalisiert im Internet präsentiert werden. Auch das Einrichten von Blogs zu Themen, die die SchülerInnen besonders interessieren, bietet sich an (vgl. Beispiel 33). Multimodalität und Multimedialität von Texten im weiteren Sinn sind weitere Themen der verschiedenen Aktivitäten.

Eine in den anderen Praxisbeispielen bislang nicht eingesetzte Methode ist das Rollenspiel. Diese Methode kann auch mit Texten, die die Mädchen und Buben lesen, verknüpft werden. Das Besondere daran ist, dass die SchülerInnen in andere Rollen schlüpfen können. Dies erlaubt ihnen eine Art von Probehandeln, das es ihnen ermöglicht, sich und die soziale Umwelt einmal ganz anders zu erleben.

Darstellung des Projekts

Ziel des an der HS Hubert-Sattler-Gasse, Salzburg, durchgeführten Projekts war es, die zwei gegensätzlichen Begriffe „Lesen“ und „Bewegung“ zu verbinden und als Pfeiler der Persönlichkeitsentwicklung zu erkennen. Der Arbeitstitel bestimmte Inhalt und Methode. Der projektorientierte Unterricht zum Thema umfasste etwa den Zeitraum Weihnachten 2007 bis Ostern 2008.

45

Buch
liegt da
schnell drin blättern
macht mich sehr neugierig,
schlau

Lesen
die Geschichte
erzählt vom Leben
bringt mich zum Staunen
mehr

Bus
leider verpasst
zu Fuß heim
fühlt sich gut an
fit

Als Anregung möchte ich über Erfahrungen mit diesem handlungsorientierten, fächerübergreifenden Unterricht zur Leseförderung berichten.

Wir teilten das Thema in kleinere kompakte Blöcke und Arbeitseinheiten auf, die sich mit dem Standardunterricht abwechselten. Den Hauptteil der Arbeit bewältigten die SchülerInnen der ersten und besonders der zweiten Klassen, der zweiten Leistungsgruppen in Deutsch der THS Hubert-Sattler-Gasse (Salzburg-Stadt).

Auch die dritte Klasse nahm im Zeichenunterricht teil. Die Mädchen der vierten Klassen erwiesen sich als gute Partnerinnen und Vorbilder für die Jüngeren. So war nahezu die ganze Schule involviert.

Die SchülerInnen durften planen und mitbestimmen, auswählen, selbstständig arbeiten und waren sehr motiviert. Genderaspekte wurden berücksichtigt.

Deutsch – speziell der Leseunterricht – war das Zentrum, daneben waren die Fächer Bewegung und Sport, Bildnerische Erziehung, Informatik und Geschichte beteiligt.

Das Projekt umfasst folgende Teile:

- ... weil ich ein Mädchen bin ...
- Befragung, Auswertung und graphische Darstellung der Ergebnisse
- Zeichnungen
- Stationenbetrieb
- Gruppenarbeit/Referat
- Rollenspiel
- Belletristik zum Thema Sport

45

... weil ich ein Mädchen bin ...

Die Schülerinnen der vierten Klassen stellten für den Gegenstand Bewegung und Sport Portfolios zum Thema „Lesen & Bewegung“ zusammen. Als Leitmotiv wurde der Refrain von Lucie Lectrics Song „Weil ich ein Mädchen bin“ verwendet. Zu diesem Lied wurde auch eine eigens erstellte Choreographie einstudiert.

Die Mädchen recherchierten im Internet nach Texten, die zum Feld Gender (vor allem weibliches Körperbewusstsein) – Bewegung – Lesen passten.

Dem ging ein Gespräch über Schönheitsideale voraus: Welche Frauen könnten Vorbilder sein? – Sportlerinnen, Schauspielerinnen, Politikerinnen und die Mütter wurden häufig genannt. Zur Abgrenzung waren uns literarische Figuren, wie Superman und Supergirl, hilfreich. Sie brachten auch Humor und Farbe in die Diskussion.



Superman, Patrick Braun 3A



Supergirl, Theresa Krispler 3A

Love

Fritz schießt Tor, Lisa liest,
weil das seit jeher richtig ist.
Fritz, verliebt mit allen Sinnen,
will Lisa jetzt für sich gewinnen.
Er schreibt ihr Briefe, feurig schöne,
damit er sie so recht verwöhne,
und sie nun endlich auf ihn höre,
sein Fußballkult nicht länger störe.
Inzwischen liest Fritz Buch um Buch,
und Lisa wagt schon den Versuch,
im Tor die Bälle abzuwehren,
die auf sie feuern junge Herren.

45

Die Schülerinnen hatten folgende Aspekte bei den Internet-Recherchen zu beachten:

- Welche Rolle erwartet die Gesellschaft von mir als Mädchen?
- Wie wichtig ist mir mein Körper und meine Ausstrahlung?
- Weshalb sind Sport und Bewegung notwendig?
- Inwiefern spielen Texte im Turnunterricht überhaupt eine Rolle?

Die Mädchen fanden eine Fülle von Sachtexten im Internet, aus Zeitschriften (z. B. *Topic*) und Zeitungen, wobei ihnen Wellness-Themen sehr wichtig waren. Sie sammelten Texte für Fantasiereisen oder autogenes Training. Auch Rückenmassagen und andere Entspannungsübungen fanden große Beachtung. Wir wollten Mädchen auch den Rücken stärken und suchten Rückengymnastik zu diesem Thema.

Weitere Themen:

Selbstverteidigung
Schönheitstipps
Regeln für Mannschaftsspiele

Gesunde Ernährung
Sexualität
Mädchenwitze



Alles wurde für alle kopiert und in einer Mappe gesammelt.

Jede Schülerin durfte in der weiteren Folge einen Teil der Turnstunde gestalten, den Bereich durfte sie selbst wählen. Die Mädchen waren Expertinnen für Rückengymnastik, Schiedsrichterinnen beim Basketball oder schickten ihre Mitschülerinnen zur Entspannung auf eine Fantasiereise. Das Lesen und Verstehen der Artikel war dafür natürlich die Voraussetzung.

Auch im *Topic* fanden wir viele interessante Artikel.

Zu den Mappen wurden Deckblätter gestaltet und im Schaukasten mit entsprechenden Büchern und Zeitschriften präsentiert.

Die Mädchen der vierten Klassen stellten die Schaukästen und ihre Portfolios den SchülerInnen der ersten und zweiten Klassen vor und motivierten diese dadurch, in das Projekt einzusteigen.

45

**Befragung, Auswertung und graphische Darstellung der Ergebnisse**

Zum Thema des Projekts füllten die SchülerInnen einen Fragebogen aus, den sie gemeinsam auswerteten.

Dem Beantworten des Fragebogens gingen folgende Überlegungen voraus:

- Wie passen die Gegensätze „Lesen“ und „Bewegung“ zusammen?
- Welche Gemeinsamkeiten lassen sich feststellen?

Der Fragebogen ist nicht nur als solcher zu verstehen, sondern auch als Arbeitsblatt, das dem Bewusstmachen von Zusammenhängen und Einstellungen dient.

45

KOPIERVORLAGE

Lesen und Bewegung

Oberflächlich betrachtet, haben Bewegung und Lesen nicht viel miteinander zu tun. Bei genauem Überlegen lassen sich aber wichtige Verbindungen herstellen.

- 1) Lesen und Bewegung haben Gemeinsamkeiten. Welche erscheinen dir besonders wichtig? Kreuze an.

schulen die Intelligenz	<input type="checkbox"/>
erweitern unseren Erfahrungshorizont	<input type="checkbox"/>
machen Spaß	<input type="checkbox"/>
müssen trainiert werden	<input type="checkbox"/>
formen unsere Persönlichkeit	<input type="checkbox"/>
machen stark	<input type="checkbox"/>
ergänzen einander	<input type="checkbox"/>
sind sinnvolle Freizeitbeschäftigungen	<input type="checkbox"/>

- 2) Betreibst du gerne Sport?

ja	<input type="checkbox"/>
nein	<input type="checkbox"/>
mittel	<input type="checkbox"/>

- 3) Ich treibe Sport, weil ich ...

mich gerne bewege	<input type="checkbox"/>
Spaß an Wettkämpfen habe	<input type="checkbox"/>
gerne mit meinen FreundInnen etwas unternehme	<input type="checkbox"/>
eine Sportkarriere anstrebe	<input type="checkbox"/>
etwas für meine Fitness und Figur machen möchte	<input type="checkbox"/>
gesund bleiben möchte	<input type="checkbox"/>
mich dabei entspannen kann	<input type="checkbox"/>

- 4) Wann fühle ich mich beim Sport erfolgreich? Wenn...

ich persönlich mein Bestes gebe	<input type="checkbox"/>
ich etwas lerne, was mir Spaß macht	<input type="checkbox"/>
ich hart trainiere	<input type="checkbox"/>
die anderen etwas weniger gut können als ich	<input type="checkbox"/>
ich die meisten Punkte oder Tore mache	<input type="checkbox"/>
andere sich schwer tun und ich nicht	<input type="checkbox"/>
ich allein eine bestimmte Sportart beherrsche	<input type="checkbox"/>
ich der/die Beste bin	<input type="checkbox"/>

45

KOPIERVORLAGE

- 5) Welche dieser Wellness-(Wohlfühl-)Motive sind für dich im Turnunterricht wichtig?
- | | |
|---------------------------------------|--------------------------|
| Zuwendung (Massage) | <input type="checkbox"/> |
| Harmonie (Gleichgewichtsübungen) | <input type="checkbox"/> |
| Entspannung (Fantasiereisen) | <input type="checkbox"/> |
| Energie, Stärke (Selbstverteidigung) | <input type="checkbox"/> |
| Schönheit (Gymnastik) | <input type="checkbox"/> |
| Stressbekämpfung (autogenes Training) | <input type="checkbox"/> |
- 6) Welche Sportarten betreibst du?
- | | |
|-----------------------|--------------------------|
| Radfahren | <input type="checkbox"/> |
| Schwimmen | <input type="checkbox"/> |
| Skifahren/Snowboarden | <input type="checkbox"/> |
| Eislaufen | <input type="checkbox"/> |
| Bergsteigen | <input type="checkbox"/> |
| Tennis | <input type="checkbox"/> |
| Wandern | <input type="checkbox"/> |
| Turnen | <input type="checkbox"/> |
| Tanzen | <input type="checkbox"/> |
| Gymnastik | <input type="checkbox"/> |
| Reiten | <input type="checkbox"/> |
| Joggen | <input type="checkbox"/> |
| andere | <input type="checkbox"/> |
- 7) Deine Lieblingssportart?
- | | |
|--|--------------------------|
| | <input type="checkbox"/> |
| | <input type="checkbox"/> |
- 8) Was machst du am liebsten im Turnunterricht?
- | | |
|--------------|--------------------------|
| Ballspiele | <input type="checkbox"/> |
| Geräteturnen | <input type="checkbox"/> |
| Gymnastik | <input type="checkbox"/> |
| andere | <input type="checkbox"/> |
- 9) Dein beliebtestes Mannschaftsspiel?
- | |
|--|
| |
| |
| |

45

KOPIERVORLAGE

- 15) Welcher Umschlag spricht dich besonders an und warum?
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- 16) Ich lese, weil ...
- | | |
|----------------------------------------------------|--------------------------|
| ich viele Infos erhalte | <input type="checkbox"/> |
| es mir Spaß macht | <input type="checkbox"/> |
| meine Sprache/mein Stil verbessert wird | <input type="checkbox"/> |
| ich mich in andere Charaktere
hineindenken kann | <input type="checkbox"/> |
| ich etwas über fremde Welten erfahre | <input type="checkbox"/> |
| ich muss | <input type="checkbox"/> |
- 17) Was ich besonders mag ...
- | | |
|-----------------------------------------------------------------|--------------------------|
| Sachbücher | <input type="checkbox"/> |
| Zeitschriften | <input type="checkbox"/> |
| Comics | <input type="checkbox"/> |
| Rätsel | <input type="checkbox"/> |
| Fantasy-Geschichten, Science Fiction | <input type="checkbox"/> |
| Geschichten, die das Leben wirklichkeits-
getreu beschreiben | <input type="checkbox"/> |
| Krimis | <input type="checkbox"/> |
| Liebesgeschichten | <input type="checkbox"/> |
| andere | <input type="checkbox"/> |
- 18) Texte sollen sein ... Unterstreiche was dir wichtig ist:
- spannend, lustig, aufregend, gut verständlich, niveauvoll,
in zeitgemäßer Jugendsprache, informativ, kurz, lang,
dass man richtig mitleben kann, ...

45

KOPIERVORLAGE

19) Mache je ein Akrostichon zu:

FREIZEIT

LESEN

BEWEGUNG

F _____ L _____ B _____

R _____ E _____ E _____

E _____ S _____ W _____

I _____ E _____ E _____

Z _____ N _____ G _____

E _____ U _____

I _____ N _____

T _____ G _____

20) Wenn du eigene Ideen hast, Bewegung in die Lesestunde zu bringen, schreibe sie unten oder auf der Rückseite des Blattes auf!

Danke für das Ausfüllen!

45

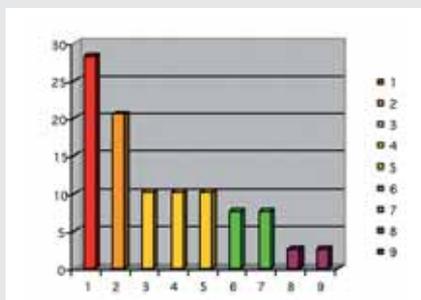
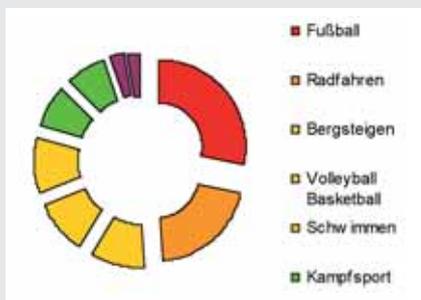
Die graphische Darstellung der Ergebnisse

Einige Fragen zählten wir aus und legten eine Strichliste an. Im Informatikunterricht wurden die Ergebnisse graphisch dargestellt. Diese präsentierten wir im Schaukasten.

1. Lieblingssportart

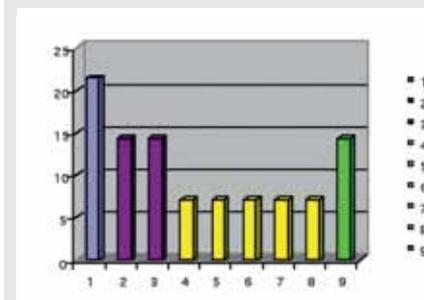
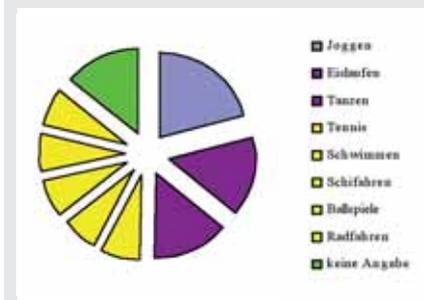
Buben

Sportart	Anzahl	100 %
Fußball	11	28 %
Radfahren	8	21 %
Bergsteigen	4	10 %
Volleyball		
Basketball	4	10 %
Schwimmen	4	10 %
Kampfsport	3	8 %
Hockey	3	8 %
Schifahren	1	3 %
Skaten	1	3 %
Gesamt	39	100 %



Mädchen

Sportart	Anzahl	100 %
Joggen	3	21 %
Eislaufen	2	14 %
Tanzen	2	14 %
Tennis	1	7 %
Schwimmen	1	7 %
Schifahren	1	7 %
Ballspiele	1	7 %
Radfahren	1	7 %
keine Angabe	2	14 %
Gesamt	14	100 %

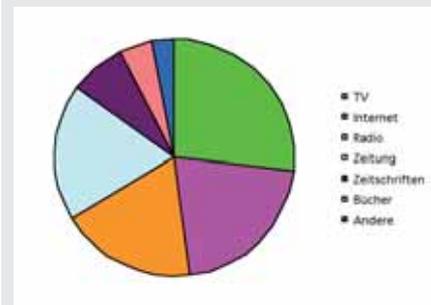


45

2. Wodurch erhältst du Infos über Sport und sportliche Events?

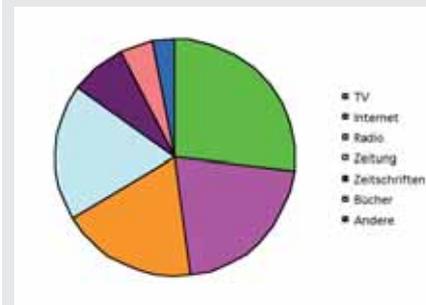
Buben

Medien	Anzahl	100 %
TV	36	27 %
Internet	28	21 %
Radio	25	19 %
Zeitung	25	19 %
Zeitschriften	10	7 %
Bücher	6	4 %
andere	4	3 %
Gesamt	134	100 %



Mädchen

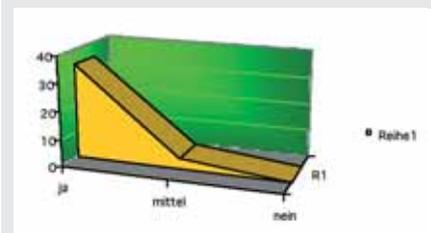
Medien	Anzahl	100 %
TV	12	35 %
Internet	7	21 %
Radio	4	12 %
Zeitung	5	15 %
Zeitschriften	3	9 %
Bücher	2	6 %
andere	1	3 %
Gesamt	34	100 %



3. Betreibst du gerne Sport?

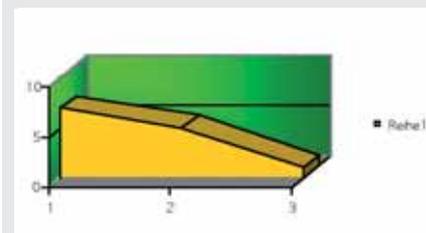
Buben

ja	35
mittel	4
nein	0



Mädchen

ja	7
mittel	5
nein	1

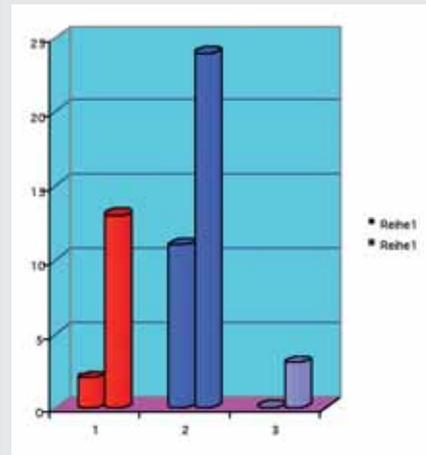


45

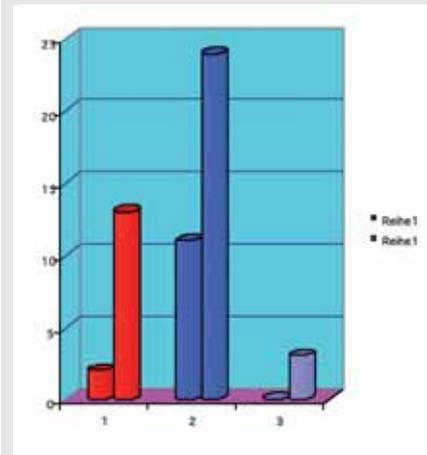
4. Liest du gerne?

Buben

ja	13
manchmal	24
nein	3

**Mädchen**

ja	2
manchmal	11
nein	0



5. Was ich besonders mag!

Buben

Rätsel	21
Krimis	21
Comics	19
Sachbücher	18
Fantasy	16
Zeitschriften	15
realistische Jugendromane	7
andere	2
Gesamt	119

Mädchen

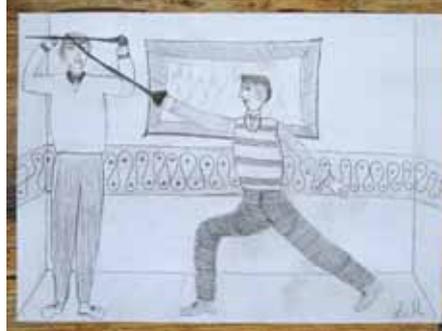
Comics	11
Zeitschriften	10
Rätsel	7
Krimis	7
realistische Jugendromane	5
Sachbücher	3
Fantasy	3
andere	2
Gesamt	48

Die Auswertung der Fragebögen brachte natürlich keine repräsentativen Ergebnisse: Der Weg war das Ziel: das genaue Auszählen der Stimmen, die Arbeit am Computer und die Interpretation der Grafiken.

45

Zeichnungen

In Bildnerischer Erziehung setzten sich die SchülerInnen mit Sportthemen auseinander.



Lucia Mikolics, 3A



Jonathan Seidlhofer, 3A



Theresa Krispler, 3A



Bernhard Maier, 3A

Bewegung im Unterricht

Auch Rechtschreibübungen und Sprachbetrachtung wurden thematisch unter das Sportthema gestellt. Wenn möglich wurden Unterrichtsmethoden angewendet, bei denen sich die SchülerInnen viel bewegen konnten:

Wir machten in Rechtschreiben einen Stationenbetrieb mit Laufdiktat oder Spiele, die bewegungsintensiv waren. Als Grammatikwiederholung zum Beispiel wurde das als „Obstsalat“ bekannte Spiel umbenannt in „Satzanalyse“. Statt als Früchte wechselten die Schüler bei Subjekt, Objekt, Prädikat oder adverbialen Bestimmungen ihre Plätze.

Als Hausübung gab es ein Sportthema:

- Als ich einmal der/die Beste im Turnen war!
- Das war ein Tor!

45

KOPIERVORLAGE

Ein 4-Ecken-Spiel

Der Text wird vorgelesen, bei den Wörtern fit, schlau, lesen, Bewegung laufen die SchülerInnen in eine vorher jeweils ausgemachte Ecke.

Die Visite

In der Schule herrschte letzte Woche große Aufregung. Der Herr Schulinspektor kam in Begleitung der Schulärztin, um den SchülerInnen einen Besuch abzustatten. Das Fernsehen hatte einen Bericht über die heutige Jugend und ihren Mangel an Bewegung gezeigt. Die Jugendlichen seien daher zu wenig fit, hieß es. In der Zeitung wiederum war zu lesen, dass es den SchülerInnen an ausreichenden Lesekenntnissen fehle. Dadurch seien sie auch nicht schlau genug.

Der Herr Inspektor und die Ärztin beschlossen, sich davon selbst ein Bild zu machen. Dafür nahmen sie schon am Morgen viel Bewegung auf sich, um fit zu bleiben. Die vier Kilometer brachte der Herr Inspektor rasch hinter sich. Die Schulärztin fuhr mit dem Rad. Sie klopfte in der Schule an das erstbeste Klassenzimmer. Als die Lehrerin öffnete, war sie von der raschen Bewegung zur Tür noch ganz außer Atem.

Der Inspektor und die Ärztin traten ein und vergaßen sich vorzustellen, so eilig hatten sie es. „Wer von euch ist schlau?“, fragte er, und sofort schossen wie in einer einzigen Bewegung zwanzig Hände in die Höhe. „Fit seid ihr jedenfalls!“, meinte der Inspektor. „So schnell reagieren SchülerInnen sonst nie, wenn ich etwas wissen möchte. Schlau ist jedenfalls, wer fehlerlos lesen kann. Traut sich das einer von euch zu?“ Der Inspektor schaute in die Runde und ging auf das kleinste Kind zu, das er in der Klasse finden konnte. „Wer so klein ist, ist vielleicht noch nicht richtig schlau“, dachte er. Amanda musste ein Gedicht lesen. Sie bewältigte die Aufgabe fehlerlos.

„Und wie schaut es mit der Bewegung aus?“, fragte der Inspektor. „Liegt ihr am liebsten auf der faulen Haut oder treibt ihr auch Sport? Nur wer beides kann, lesen und sich ausreichend um Bewegung kümmert, ist wirklich schlau!“ Jetzt ging er auf einen Buben zu, der ihm etwas dick geraten schien und forderte ihn auf, zu beweisen, wie fit er sei. Alfons warf sich sofort auf den Boden und machte zwanzig Liegestütz. Als er aufstand war er überhaupt nicht außer Atem. „In dieser Klasse“, dachte der Inspektor, „gibt es gewiss kein Kind, das nicht fit und nicht schlau ist.“ Auch die Ärztin war sehr zufrieden. „Ich muss mich wohl wo anders umschauen.“ Beide bedankten sich bei der Lehrerin und verabschiedeten sich bei den Kindern. „Auf Wiedersehen“, riefen sie ihm nach, „und immer schön in Bewegung bleiben!“

45

Gruppenarbeit/Referat

Jede Vierergruppe wählte eine Sportart, über die sie eine Arbeit machen wollte. Es ergaben sich: Reiten, Volleyball, Schifahren, Eishockey, Fußball.

Als ExpertInnen hielten sie vor den anderen SchülerInnen ein Referat und gestalteten ein Poster. Hilfsmittel waren Lexika, Sport-Sachbücher, Zeitungsartikel und das Internet.

Rollenspiel

Zur Umsetzung des Sachwissens erhielten die SchülerInnen Anweisungen für ein Rollenspiel.

45

KOPIERVORLAGE

Anweisungen für die SchülerInnen:

Rollenspiel-Mannschaftsbesprechung
 Volleyball
 Luciana Silva, 24 Jahre –
 UniversalspielerIn

Ihr liegt nach der ersten Halbzeit klar im Rückstand. Du konntest wichtige Punkte für deine Mannschaft machen, allerdings sind dir auch einige dumme Fehler unterlaufen. Du forderst mehr Ehrgeiz und Einsatz von deinen MitspielerInnen. Auf Kritik von deinen GegenspielerInnen reagierst du eher sauer. Schließlich bist du die StarspielerIn der Mannschaft. Versucht euch über eine Strategie für die nächste Halbzeit zu einigen.

Rollenspiel-Mannschaftsbesprechung
 Volleyball
 Maria Lopez, 28 Jahre –
 AußenangreiferIn

Ihr liegt nach der ersten Halbzeit klar im Rückstand. Du hast eine gute erste Halbzeit abgeliefert. Dir sind keine Fehler unterlaufen und du warst mit vollem Einsatz bei der Sache. Die Kritik deiner KollegInnen steckst du locker ein und versuchst natürlich für die nächste Halbzeit das Beste zu geben. Du bist voll motiviert und probierst deinen Ehrgeiz auf deine MitspielerInnen zu übertragen. Versucht eine Strategie für die nächste Halbzeit festzulegen.

Rollenspiel-Mannschaftsbesprechung
 Volleyball
 Maria Lopez, 28 Jahre –
 AußenangreiferIn

Deine Mannschaft liegt nach der ersten Halbzeit im Rückstand. Du siehst Fehler in der Einstellung deiner Spieler. Für die zweite Halbzeit forderst du mehr Einsatz und vollste Konzentration. Du kritisierst auch deine SpielerInnen Maria und Luciana. Überlege dir wie du sie motivieren kannst und mit welcher Strategie ihr in die nächste Halbzeit geht.

45

KOPIERVORLAGE

Rollenspiel-Nachbesprechung
Reitturnier
Susanne, 18 Jahre –
Reiterin

Du hast an einem Reitturnier teilgenommen und konntest nicht die gewünschte Leistung erbringen. Du siehst verschiedene Gründe für dein Scheitern, nur du selbst bist nicht schuld. Schließlich bist du guter Dinge für die nächsten Wettkämpfe, da du glaubst heute viel gelernt zu haben.

Rollenspiel-Nachbesprechung
Reitturnier
Christine, 32 Jahre –
Trainerin

Du bist die Trainerin von Susanne. Leider ist das Reitturnier nicht nach Wunsch verlaufen. Du siehst die Gründe für das Scheitern in der unkonzentrierten Einstellung von Susanne. Außerdem kritisierst du Susannes Umgang mit dem Pferd. Du versuchst mit Susanne die Fehler so gut wie möglich zu besprechen und motivierst sie für die nächsten Wettkämpfe.

Rollenspiel-Nachbesprechung
Reitturnier
Anna, 40 Jahre –
Mutter von Susanne

Du bist die Mutter von Susanne und siehst das Scheitern im Turnier nicht tragisch. Schließlich ist deine Tochter noch jung und kann noch viel erreichen. Du munterst deine Tochter auf, verlangst jedoch mehr Konzentration für die nächsten Turniere.

45

KOPIERVORLAGE

Rollenspiel-Halbzeitbesprechung
Fußballspiel UEFA CL
Wayne Rooney, 22 Jahre –
Stürmer – Manchester United

Du bist Wayne Rooney und Stürmer von MANU. Du hast in der ersten Halbzeit ein Tor geschossen. Es steht 1:1. Du forderst allerdings von deinen Mitspielern mehr Einsatz und verlangst mehr Laufarbeit. Du bist voll motiviert und willst unbedingt gewinnen.

Rollenspiel-Halbzeitbesprechung
Fußballspiel UEFA CL
Christiano Ronaldo, 22 Jahre –
Mittelfeld – Manchester United

Du bist C. Ronaldo und Mittelfeldspieler von MANU. Du hast in der ersten Halbzeit eine gute Partie abgeliefert. Du bist viel gelaufen und hast gute Pässe geschlagen. Du siehst jedoch Fehler in der Abwehr und im defensiven Mittelfeld. Für die zweite Halbzeit forderst du von Wayne Rooney mehr Bewegung im Sturm, um ihn noch besser anspielen zu können. Du bist voll motiviert und willst unbedingt gewinnen.

Rollenspiel-Halbzeitbesprechung
Fußballspiel UEFA CL
Rio Ferdinand, 29 Jahre –
Abwehr – Manchester United

Du bist Rio Ferdinand und der Abwehrchef von MANU. In der ersten Halbzeit habt ihr ein dummes Gegentor durch einen Stellungsfehler bekommen. Du nimmst die Schuld für diesen Abwehrfehler auf dich und siehst ihn ein. Du forderst jedoch auch die Offensivspieler Rooney und Ronaldo auf, etwas mehr Defensivarbeit zu leisten, da der Gegner sehr stark im Angriff ist.

Rollenspiel-Halbzeitbesprechung
Fußballspiel UEFA CL
Alex Ferguson, 66 Jahre –
Trainer – Manchester United

Du bist Alex Ferguson, der Trainer von MANU. Nach der ersten Halbzeit steht es 1:1. Ihr habt ein Gegentor durch einen Abwehrfehler von Ferdinand bekommen und du forderst deshalb mehr Konzentration von ihm, ansonsten drohst du mit seiner Auswechslung. Auch von den Offensivspielern forderst du noch mehr Einsatz und auch Defensivarbeit, lobst jedoch deren gute Aktionen in der ersten Halbzeit. Versuche deine Mannschaft noch einmal voll zu motivieren. Schließlich geht es um den Einzug ins Finale.

45

Das Rollenspiel arbeitete der Student Thomas Scheuerer im geblockten Tagespraktikum aus. Wir betreuten die SchülerInnen beim Proben zu zweit, dadurch war die Organisation einfacher. Beim Auftritt waren die Schüler sportlich gekleidet, im Fußballdress oder Reitergewand, was sehr lebendig wirkte.



Marie Stadler, 2A



Matthias Bliem, 2A

Belletristik zum Thema Sport

Die SchülerInnen lasen ein Buch aus der Schülerbücherei als Hausübung (über die Osterferien). Die Eishockeygruppe erhielt Christine Rettl/Dieter Kalt: *Kalt – eiskalt!* (für gute LeserInnen), die anderen einen Band aus der Reihe *Die coolen Haie* von Peter M. Hetzel. Ein Teil der Klasse bekam einen Teil der Reihe *Die wilden Fußballkerle*.

Nach den Ferien stellten die SchülerInnen ihr Buch kurz nach folgenden Kriterien vor: Inhalt, Sprache, besondere Verfahren des Erzählens, persönliche Stellungnahme.

Im Anschluss verglichen wir miteinander das Buch von Dieter Kalt, in dem er über sein Leben und den Eishockeysport spannend und authentisch berichtet, und *Die coolen Haie*, in dem es ebenfalls um Eishockey geht, aber die Geschichten fiktiv sind.

Zu Dieter Kalts autobiographischer Geschichte:

Dieter Kalt ist Präsident des österreichischen Eishockeyverbandes und Kapitän des EC Red Bull Salzburg. In diesem Buch stellt er sich, seine Familie, seine Freunde und Mitspieler vor. Er beschreibt spannende Spiele und auch Lustiges, das sich am Rande des sportlichen Geschehens abspielt. Er beantwortet die Fragen: „Wann fängt man am Besten mit der Ausbildung zum Eishockeyspieler an?“ oder „Wie wird man ein erfolgreicher Eishockeyprofi?“ Daneben werden Infos gegeben über wichtige Eishockeyregeln und die Handzeichen des Schiedsrichters.

45

Das Buch ist nicht in Kapitel eingeteilt, man muss sich die entsprechenden Themen heraussuchen. Nach Themen gegliederte Absätze sind dabei wichtig.

Einige Passagen kann der Lehrer/die Lehrerin vorlesen, anschließend ein Lehrer-Schülergespräch führen, Blitzumfragen starten, ein folgendes Arbeitsblatt allein oder in der Gruppe bearbeiten lassen.

- Beschreibung eines Eishockeyspiels (S. 7–10)
- Wie sind Form und Sprache?
- Merkmale: Ich-Erzählung
 - kurze Sätze
 - Eishockey-Jargon
 - Fachwortschatz
 - dramatische Wiedergabe
- Das harte Training eines Eishockeyspielers (S. 12, 13)
- Informationen zum Spielertransfer ins Ausland (S. 13/15)
- Dieter Kalt berichtet aus seiner Kindheit (S. 18ff.)
- Welche Eigenschaften braucht ein Eishockeyspieler? (S. 28, 29)
- Erinnerungen an Dieter Kalts Schulzeit (S. 30–32)
- „Lesen zählt seitdem zu meinen Lieblingsbeschäftigungen – außer Eishockeyspielen natürlich.“ (S. 31)
- Zum Turnunterricht „Dreimal darfst du raten, welche Note ich in Turnen hatte! Eine Drei!!! Klingt fast wie ein Witz, ist aber wahr!“ (S. 37, 38)
- Mannschaftsdenken (S. 32, 33)
- Die Ausrüstung (S. 81ff.)

Das Buch kommt gut an, stellt aber gewisse Anforderungen an Lesekompetenz, Konzentration und Durchhaltevermögen. Im Anschluss daran, könnte man andere Vorbilder aus der Sportwelt diskutieren bzw. die SchülerInnen Ziele für sich formulieren zu lassen.

Einfach zu lesen sind die Bücher der Reihe *Die coolen Haie* von Peter M. Hetzel. Sie sind spannend, lustig und im coolen Jargon der SchülerInnen geschrieben, die die Hauptpersonen sind: Moppel, Hicki, Hacki und Mac Cool. Auch die Illustrationen von Jens Jeddeloh sind sehr geglückt.

45

KOPIERVORLAGE

Attacke! Keiner besiegt uns!

1) Wie viele Kapitel hat das Buch: „Attacke! Keiner besiegt uns!“?

2) Nenne die jugendlichen Hauptpersonen und beschreibe sie kurz.

3) Suche einige Ausdrücke im Jugendjargon aus dem ersten und zweiten Kapitel.

4) Welchen Siegesslogan haben die vier Eishockeyfreunde drauf?

5) Wie heißen das Internat und die Schule, in dem die Geschichte spielt?

6) Wichtige Erwachsene, die in dem Buch vorkommen, und ihre Funktion?

7) Wer ist die gegnerische Mannschaft der coolen Haie?

8) Was wollen die Buben erreichen?

45

KOPIERVORLAGE

Lösungen:

- 1) 12 Kapitel.
- 2)
 - Mac Cool: 14 Jahre alt, stammt aus Montreal und lebt als Austauschschüler im Internat.
 - Hicki: 12 Jahre alt, ist der Kleinste der coolen Haie und besonders schlau. Er hat ein Hochbegabtenstipendium.
 - Hacki: 14 Jahre alt und geht zusammen mit Mac Cool in die Klasse. Er lebt gerne im Internat. Schießt die tollsten Tore.
 - Moppel: 12 Jahre alt, ist ein leidenschaftlicher Esser. Er ist ein unbezwingbarer „Fels im Tor.“
 - Carl-Eduard Graf von Kessel: Der Graf kommt aus einer steinreichen Familie. Er hasst Wecker und hat eine Uhr, die so teuer wie ein Kleinwagen ist. Man kann sich trotzdem auf ihn verlassen.
 - Kevin: Ein Junge aus dem Ort. Seine Eishockeyburschen spielen gegen die „coolen Haie“ auf dem Fischweiher vom Stumpen-Willi.
- 3) cool, ey, das Teil, Weichei, bescheuert, Bodycheck, ...
- 4) „Attackeee! Wir sind die coolen Haie! Keiner besiegt uns!“
- 5) Internat Elsternheim, das Albertinengymnasium.
- 6)
 - Gottfried Mehrwein: Erzieher, Sprachgenie
 - Zwöckel: Internatsleiter, Religionslehrer
 - Hammer: Sportlehrer, kommt aus der Steiermark
 - Frau Kowalski: Köchin
 - Herr Kleinmann: Hausmeister
- 7) Die Landeier (Jungs vom Land).
- 8) Eine Eishockeyhalle. Sie wollen eines Tages in der Profi-Liga spielen.

45

Verwendete Literatur**Sachbücher**

Atemlos – Sport und Literatur (= Buchklub Crossover Band 3).
Wien: Österreichischer Buchklub der Jugend, 2007.

Bertelsmann Jugendlexikon. Gütersloh: Mediaverlag, 2005.

Fortin, François (Hg.): **Das visuelle Lexikon Sport** (= Gerstenbergs visuelle Enzyklopädie). Hildesheim: Gerstenberg, 2008.

Klein, Edwin/Klaucke, Peter: **Was ist was**, Band 93: Die olympischen Spiele.
Nürnberg: Tessloff, 2004.

Moritz, Silke/Ahlgrimm, Achim: **Abgefälscht und ausgetrickst!**
40 Rätsel für Fußballfans. München: dtv junior, 2008.

Over, Uta: **Pferde.** Mit der Mähne im Wind. Köln: Lingen, 2005.

Schmelzer, Angelika: **Pferdesprache.** So sagt mir mein Pferd, dass es ...
Brunsbeck: Cadmos, 2003.

Schubert, Ulli/Siemßen, Mirko/Hoffmann, Felix: **Super-Quiz für Fußballfans.**
Würzburg: Arena, 2004.

Belletristik

Drechsel, Sammy: **Elf Freunde müsst ihr sein.** Stuttgart: Thienemann, 2008
(Der Fußballklassiker neu aufgelegt)

Hetzel, Peter M.: **Die coolen Haie. Attacke! Keiner besiegt uns!** Frankfurt am Main: Baumhaus, 2007.

Hetzel, Peter M.: **Die coolen Haie. Hart auf hart.** Frankfurt am Main: Baumhaus, 2007.

Hetzel, Peter M.: **Die coolen Haie. In der Schneehölle.** Frankfurt am Main: Baumhaus, 2007.

Joachim Masannek: **Die Wilden Fußballkerle.** München: dtv junior, 2003ff.

Karl Bruckner: **Die Spatzenelf.** Wien: echomedia, 2008.

Retzl, Christine/Kalt, Dieter: **Kalt – eiskalt!** Wien: Dachs-Verlag, 2005.

Schubert, Ulli: **Die Fußballschule am Meer: Fiese Fouls.** Reinbek: rororo rotfuchs, 2008.

Schubert, Ulli: **Die Fußballschule am Meer: Teufelskick um Mitternacht.**
Reinbek: rororo rotfuchs, 2008.

Sklenitzka, Franz Sales: **Keine Chance für Harold.** Fußball im Mittelalter:
Vom Totenkopf zum runden Leder. St. Pölten: NP, 2003.

45

Aufsätze zum Projekt Lesen & Bewegung**Da war ich stolz auf mich**

Einmal hatten wir in der Turnstunde ein Fußballspiel. Wir wurden in drei Teams aufgeteilt. Wir sollten gegen den Gewinner spielen. Als wir endlich mit dem Spielen dran waren, lief es leider nicht so gut für unser Team, denn in den ersten zwei Minuten mussten wir leider schon ein Tor einstecken. Und in den nächsten fünf Minuten noch ein Tor für unsere Gegner. Jetzt stand es schon 2:0. Aber zum Glück konnten wir gleich zwei Tore aufholen. Endlich war der Pfiff für die Halbzeit. Wir dachten, dieser Pfiff würde nie kommen. Wir waren so außer Puste, dass wir uns erst einmal hinsetzen mussten. Es war klar, dass wir eine neue Strategie brauchten. Wir nutzten die Spielpause, um uns eine neue Strategie zu überlegen. Nach zehn Minuten fing die zweite Spielhälfte an. Leider merkten wir, dass auch unsere Gegner eine neue Strategie hatten. Aber leider zu spät. Ehe wir es bemerkten, schossen sie schon wieder ein Tor. Punktstand 3:2. Als ich den Ball bekam, rannte ich sofort nach vorne und versuchte ein Tor zu schießen. Plötzlich spürte ich einen stechenden Schmerz in meinem Fuß. Ein Gegenspieler hatte mir in das Schienbein getreten. Danach hörte ich nur mehr einen Pfiff vom Schiedsrichter und ein lautes „Elfmeter für die 2B!“ Jetzt lag es an mir, ich nahm all meinen Mut zusammen und schoss auf das Tor. Der Ball flog auf das Tor zu und hinein. Ich hatte den Ausgleich geschossen. Das Spiel ging unentschieden aus. Aber ich war stolz auf mich und ich nahm mir vor, auch nächstes Mal wieder alles zu geben. Gewinnen ist schließlich nicht alles...

*Matthias***Damals war ich stolz auf mich**

An einem Samstag fuhr ich mit meiner Tanzgruppe nach Deutschland. Ich war sehr aufgeregt und dachte, dass ich den ganzen Wettbewerb gar nicht schaffen werde. Meine beste Freundin sagte zu mir, dass ich super tanze und ich werde es schaffen. Aber ich sagte zu ihr: „Rede nicht so dumme Sachen!“ Als ich mit meiner Tanzgruppe raus auf die Bühne gehen musste, fing ich an zu weinen. Ich sagte: „Nein, nein, ich komme nicht mit euch raus!“ Meine Freundin sagte: „Jetzt komm, du schaffst es!“ Also kam ich dann doch mit auf die Bühne. Wir tanzten mehr als 20 Minuten bei diesem Wettbewerb. Nach zwei Stunden begannen sie mit der Bewertung. Mein Herz klopfte heftig. Meine Tanzgruppe gewann den 2. Platz. Dann sagte die Jury: „Aber wir haben für euch noch einen Pokal!“ Die Jury sagte: „Ja, bei euch gibt es eine beste Tänzerin!“ Und dann sagten sie meinen Namen. Ich war so glücklich und stolz auf mich. Das war ein tolles Gefühl, dass ich die beste Tänzerin war.

Natalija

46

Dichtes Lesen

Paul Donner

SchülerInnen schreiben selbst Texte und bereiten eine Präsentation ihrer Texte außerhalb der Schule vor, zu der sie neben den MitschülerInnen und LehrerInnen ihre Eltern und Geschwister sowie weitere interessierte Personen einladen.

Die Mädchen und Buben sind als AutorInnen gefragt. Ihre Ideen und Gedanken stehen im Mittelpunkt. Wie wichtig es für Kinder ist, gehört zu werden und eine Bühne zu bekommen, zeigt, dass dieses Projekt auch in einer Hauptschule in einem sozialen Brennpunkt der Stadt Salzburg seit einigen Jahren sehr erfolgreich durchgeführt wird: Die Mädchen und Buben sind mit großer Begeisterung dabei, die Texte sind zum Teil sehr persönlich und berührend, und es überrascht, welche hohe literarische Qualität viele Texte haben.

Durch die gesamte Organisation, den Applaus des Publikums für alle, die vortragen und beteiligt sind, und den feierlichen Rahmen der Präsentation werden sich die Schüler und Schülerinnen vermutlich lange an dieses Projekt erinnern, das rund um Lesen und Schreiben sowie an Literatur als besonderen Erfahrungsraum aufgebaut ist: Die Mädchen und Buben kommen selbst zu Wort, setzen ihre Lebenserfahrungen, ihre Wünsche und Interessen in ihren eigenen Texten um. Es wird ihnen eine „richtige“ Bühne geboten, um ihr Werk vorzustellen – und das Publikum hört zu und applaudiert. Die Mädchen und Buben werden als AutorInnen und als Vortragende ernst genommen.

Nicht alle, deren Texte für die Präsentation ausgewählt werden, müssen präsentieren – sie können sich auch vertreten lassen. Eine mögliche Erweiterung ist, dass die SchülerInnen auch Zeichnungen und Bilder machen, die projiziert werden, während Texte vorgetragen werden oder die in den Räumlichkeiten, wo die Veranstaltung stattfindet, gezeigt werden. Kinder, die keine Texte vortragen, können in die Gruppen eingebunden werden, die die Präsentation musikalisch begleiten, oder andere Dienste, wie z. B. technische Unterstützung für Tonanlage und PC, übernehmen.

Ein Team älterer SchülerInnen könnte dafür gewonnen werden, die Veranstaltung selbst als JournalistInnen zu begleiten, Interviews und Fotos zu machen sowie einen „Bericht“ zu gestalten, der in der Schule oder auf der Webseite der Schule veröffentlicht wird.

Bei der Wahl des Themas ist darauf zu achten, dass diese sowohl Mädchen als auch Buben anspricht. Auch bei der Auswahl der zu präsentierenden Texte sollten Mädchen und Buben annähernd gleich häufig vertreten sein.

Entsprechende Öffentlichkeitsarbeit vorausgesetzt, werden regionale Medien über diese Veranstaltung berichten – was für die teilnehmenden Klassen ein weiteres Zeichen der Anerkennung ihrer Arbeiten, ihrer Texte und Gedanken ist. Neben LehrerInnen und Eltern sollten zur Präsentation auch VertreterInnen öffentlicher Institutionen am Schulort sowie von der Schulverwaltung eingeladen werden, um der Veranstaltung und dem gesamten Projekt einen entsprechenden Stellenwert zu verleihen.

46

Eine Möglichkeit wäre auch, dass z. B. bei der musikalischen Begleitung Mitglieder der örtlichen Musikkapelle mit den SchülerInnen spielen oder bei bestimmten Aufgaben VertreterInnen von anderen Vereinen und Einrichtungen eingebunden werden – sofern das nicht den Rahmen sprengt. Durch Formen dieser Kooperation werden die Schule und das, was dort gemacht wird, und auch die SchülerInnen mit dem, was sie tun und können, stärker mit dem Leben außerhalb der Schule verknüpft.

Schreiben und Präsentieren

Unter dem Titel „Dichtes Lesen“ veranstaltet die Hauptschule Lehen alljährlich eine Dichterlesung im Literaturhaus Salzburg, bei der SchülerInnen ihre Texte öffentlich vortragen. Kinder werden zum freien Schreiben innerhalb eines vorgegebenen Rahmens ermutigt. Ziel ist dabei „Schreiben, um die Welt für mich zu erweitern“, wie es der Hauptorganisator Kurt Wölflingseder ausdrückt.

Die Texte entstehen im Deutschunterricht sowie in der Unverbindlichen Übung „Kreatives Schreiben“, die von Wölflingseder geleitet wird. Seit vier Jahren steht das „Dichte Lesen“ jeweils unter einem eigenen thematischen Schwerpunkt.

Bereichert wird diese Dichterlesung durch musikalische Beiträge der Percussionsgruppe sowie eines Klassenchors. Weiters werden die Textvorträge mit einer PowerPoint-Präsentation unterstützt.

Die Produktion

Das jeweilige Thema des Jahres wird in der Konferenz der DeutschlehrerInnen beschlossen. Bisherige Themen waren:

„Traum und Wirklichkeit“

„Seite an Seite“

„Schwarz – Weiß“

„Freiheit – Gefangenschaft“

Die Ideen dazu kamen bisher von Seiten der LehrerInnen, mitunter wurde nur der grobe Ideenhorizont vorgegeben, und die konkrete Formulierung des Themas wurde von SchülerInnen erarbeitet. Die Themen sind bewusst sehr weit gehalten, durchgängig haben sie jedoch eine soziale Zielvorstellung. Zur Reflexion des hohen Anteils an SchülerInnen mit Migrationshintergrund an dieser Schule wurde einmal als Thema vorgegeben: „Das produktive Miteinander verschiedener Kulturen“. Ein Schüler formulierte diese Vorgabe in den vielschichtigen Titel „Seite an Seite“ um.

Nachdem das Thema festgelegt ist, gestalten Kinder im Fach „Bildnerische Erziehung“ Plakate, auf denen neben dem Thema der Abgabetermin der Texte angekündigt wird. Zwei bis drei Monate vor dem Aufführungstermin hängen dann unübersehbar im ganzen Schulhaus Poster, um eine erste interne Öffentlichkeit für diese Veranstaltung herzustellen. Ähnlich gestaltet werden dann ca. einen Monat vor der Präsentation die eigentlichen Veranstaltungsplakate. Kopierte Flugblätter, in erster Linie für die Eltern, ergänzen die Werbemaßnahmen.

46

Neben der thematischen Vorgabe werden auch vielfach bestimmte Textformen vorgegeben, wie z. B. Akrostichons, Haikus, Elfchen, Limericks – Textformen, die bestimmte formale Regeln vorgeben (wie etwa die Anzahl der Silben). Dadurch wird Kindern eine Komplexität im literarischen Ausdruck möglich, zu der sie sonst meist nicht in der Lage wären. Ähnliches geschieht, wenn die 1. Klassen im Rahmen von Märchen ihren Phantasien eine literarische Form verleihen. Weiters werden Beispiele aus der (Jugend-)Literatur zum Anlass für eigenes Schreiben genommen, so z. B. der Dialog von Tom Sawyer und Huckleberry Finn über eine tote Katze, deren Besitz angeblich von Warzen befreien kann. Daraus wurden witzig-scurrile Geschichten über Warzen und ihre mehr oder weniger geglückten Heilungsversuche.

Die Texte der SchülerInnen schaffen einen weiten Bogen von der Beschäftigung mit ihrer unmittelbaren Lebenswelt über witzig-ironische Abhandlungen bis zu Auseinandersetzungen mit den politisch-sozialen Dimensionen des Themas.

Es werden auch themenbezogene Sachtexte vorgetragen, die formal gesehen einen Kontrapunkt zu den sonstigen lyrischen und epischen Texten der SchülerInnen bilden. Beim Thema „Freiheit und Gefangenschaft“ wurden beispielsweise Auszüge aus der Charta der Menschenrechte sowie ein Bericht über die Festnahme eines chinesischen Regime-Kritikers verlesen. Zum „Seite an Seite“ entstand unter anderem eine Biographie von Johann Gensfleisch alias Gutenberg, dem Erfinder des Buchdrucks.

Die Texte der SchülerInnen werden im Dialog der DeutschlehrerInnen ausgewählt, gegebenenfalls zur Überarbeitung noch einmal an den Autor/die Autorin zurückgegeben. Außer den genannten Rahmenseetzungen wird von LehrerInnen-seite nicht weiter in die Texterstellung eingegriffen.



Ivona Miskovic, 2B

46

Die Präsentation

Kinder zum öffentlichen Vorlesen ihrer eigenen Texte zu bewegen, ist eines der Ziele der Veranstaltung *Dichtes Lesen*. Damit verbunden ist eine intensive Auseinandersetzung mit Prozessen der Textauswahl, der Probe, der Bühnenerfahrung, der Wirkung des eigenen Textes und des eigenen Vorlesens sowie von Publikum und Applaus.

Mit dem Veranstaltungsort Literaturhaus konnte eine ideale Örtlichkeit gefunden werden, die zweierlei ermöglicht: Das Literaturhaus liegt im selben Stadtteil wie die Hauptschule, und es ist über die Stadtgrenzen hinaus als eine Einrichtung der schreibenden Kunst anerkannt, an der schon viele nationale und internationale Größen der Literaturszene zu Gast waren. Die Hinführung von SchülerInnen und deren Eltern zu einer wichtigen Einrichtung des literarischen Lebens ist aber nur die eine Seite; umgekehrt wird so das Literaturhaus auch im Stadtteil Lehen stärker präsent.

Wenn auch diese einzigartige Möglichkeit anderswo kaum herstellbar sein dürfte, kann ein wesentlicher Aspekt durchaus übertragen werden: Es ist dieser besondere, dem Alltäglichen entthobene Rahmen, in den die Dichterlesung gestellt wird, wodurch sie etwas Feierliches, Erhabenes erhält. Geeignete Orte dafür finden sich in jeder Gemeinde, in jedem Stadtteil. Auch die Schule selbst hat vielleicht eine Aula oder einen Raum für festliche Ereignisse.

Die Bühne als der eigentlich erhabene Ort vermittelt den jungen AutorInnen noch einmal das Besondere. Indem sie sich über die ZuhörerInnen erheben, wachsen die Textproduzenten auch häufig über sich selbst hinaus. Die Bühnensituation mitsamt ihrer technischen Ausstattung unterstreicht die Besonderheit des Gelesenen. Unter diesen Bedingungen steigern die Vorlesenden häufig auch die Qualität ihres Vortrags, sie betonen deutlicher, zeigen Witz und Anderes mehr.

Dass die ersten Reihen im Publikum immer für die MitschülerInnen reserviert sind, und erst dahinter Platz für die Erwachsenen ist, erweist sich als hilfreiche Unterstützung für die Vortragenden. Die Wirkung des eigenen Textes und des eigenen Auftritts wird unmittelbar an den Gleichaltrigen gemessen.

Der Auftritt auf der Bühne erfordert auch einen äußerlich festen Rahmen. Wenn im Laufe des Abends 50 bis 60 SchülerInnen nacheinander und manchmal gleichzeitig auf die Bühne treten, müssen sie einer strengen Choreografie gehorchen. Schnelle Wechsel auf der Bühne sind nötig, das Auftreten auf der Bühne sowie der Umgang mit Mikrofon und Bühnenbeleuchtung stellen eigene Herausforderungen dar, an denen SchülerInnen während der intensiven Probenzeit allgemein enorm wachsen.

Während Kinder mit großem (Selbst-)Darstellungsbedürfnis durch diesen engen Rahmen lernen, dem Ganzen der Aufführung dienlich zu sein, erhalten jene mit großer Scheu eine Möglichkeit, sich an den vielfältigen Rahmenvorgaben festzuhalten und Sicherheit gewinnen zu können. Darüber hinaus ist es auch möglich, dass Texte von anderen SchülerInnen als den AutorInnen vorgetragen werden, wenn diese es sich nicht zutrauen, auf der Bühne zu stehen.

46

Das Publikum

Da die Kapazität des Saales beschränkt ist, besteht das Publikum in erster Linie aus den Eltern und Geschwistern der lesenden und musizierenden SchülerInnen. Für diese ist der Auftritt ihres Familienmitgliedes ein feierlicher Akt, den sie durch ihre Anwesenheit – oft in festlicher Kleidung – unterstreichen. So wird diese Veranstaltung immer auch zu einem gemeinsamen Fest von Eltern, SchülerInnen und LehrerInnen.

Meist sind es aber die (zahlenmäßig wenigen) außerhalb des Kontextes der Schule stehenden Gäste, die den SchülerInnen und LehrerInnen gegenüber ihre positive Überraschung über die Qualität der vorgetragenen Texte äußern. Die Erwartungshaltung gegenüber der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit von SchülerInnen einer städtischen Hauptschule wird mit dem Dargebotenen regelmäßig übertroffen. Dies stellt wiederum für alle am Lernprozess Beteiligten eine große Motivation dar, das kreative Potenzial der Kinder im Schreib- und auch im Leseprozess weiter zu fördern, und es schärft die Wahrnehmung der Leistungen und Fähigkeiten von SchülerInnen, was im pädagogischen Alltag mitunter in den Hintergrund tritt.

Eine Hexe, eine Warze und ihr Hund

Eine Hexe kam und fragte: „Wie krieg ich meine Warze weg?“ Ich war erst stumm und sagte dann ganz schnell: „Gehen Sie doch einfach zum Arzt.“

Die Hexe antwortete: „Ich will nicht zum Arzt, wer weiß, was er machen wird?!“ Ich sagte dann ängstlich: „Ja es tut mir leid. Ich kann Ihnen nicht weiterhelfen. Das war mein bester Tipp.“ Die Hexe flog schnell mit ihrem Besen davon. Sie ging schließlich doch zum Arzt. Der Arzt fragte sie: „Was haben Sie denn?“ Die Hexe deutete auf ihre Warze. „Aha, dann wollen wir doch gleich etwas dagegen tun“, sagte der Arzt freundlich. Er nahm das Skalpell, und als er näher kam, biss ihn der Hund ins Bein. Der Arzt schrie. Die Hexe nahm all ihre Kraft zusammen und versteinerte den Hund – aber auch den Arzt!

Sie nahm schnell ihren versteinerten Hund und flog durch das Fenster.

Die Hexe – mit ihrem versteinerten Hund im Arm – ging traurig durch den Wald. Sie wollte nach Hause, um einen Trank zu brauen, der ihren Hund wieder lebendig machen sollte. Plötzlich kam ein kleines leuchtendes Ding. Es war eine Fee! Sie sagte mit hoher Stimme: „Dein Wunsch soll in Erfüllung gehen!“ Sie tippte mit ihrem Zauberstab an die Warze UND DIE WARZE WAR WEG!

Die Hexe war glücklich, ich war glücklich, der Arzt nicht und der Hund erst, als sie nach Hause kamen.

Akrostichon zu Freiheit

Freude
Regen vor Glück
Endlich frei.
Immmer Freunde haben, die
Hilfsbereit und
Einfühlsam sind.
Internationaler und nationaler Frieden.
Teilen.

Kerstin Kern, 1B



Kerstin Kern mit Lazar Timanic, Ahrnet Lodos und Philipp Jensen

4 Leseempfehlungen für die 10- bis 12-Jährigen: Bücher, Zeitschriften, Webseiten

Bücher

Die folgenden Buchempfehlungen wurden von den Lehrerinnen und Lehrern des Projektteams zusammengestellt. Es handelt sich dabei um Texte, die aus ihrer Erfahrung als DeutschlehrerInnen, SchulbibliothekarInnen und LesedidaktikerInnen Mädchen und Buben in der 1. und 2. Klasse Hauptschule bzw. AHS gerne lesen. Kurze Anmerkungen sollen die Auswahl erleichtern.

Das Kriterium für die Auswahl dieser Liste ist weder der literarische oder sprachliche Anspruch der Texte oder eine spezifische Auseinandersetzung mit den Geschlechterrollen. Der Lesespaß der Mädchen und Buben steht im Vordergrund.

Texte, die sowohl aufgrund ihres literarischen oder ästhetischen Anspruchs als auch aus der Perspektive, wie Geschlechterrollen thematisiert werden, für die Altersgruppe der 10- bis 12-Jährigen zu empfehlen sind, finden sich am Ende dieser Buchliste sowie im Beitrag von Karin Haller.

Buchempfehlungen und -vorschläge finden sich auch auf vielen Webseiten zur Leseförderung, von denen eine kommentierte Auswahl in Kapitel 6 vorgestellt wird, sowie in den ebenfalls dort präsentierten Zeitschriften *Eselsohr* und *1000 und 1 Buch*.

Abenteuer

Doder, Joshua: Ein Hund namens Grk. Aus dem Englischen von Franziska Gehm. Weinheim, Basel: Beltz & Gelberg, 2008.

Deutsch, Geschichte; fiktive Diktatur Stanislavien – zwei Kinder werden gefangen gehalten und vom 12-jährigen Tim befreit; spannend für Mädchen und Buben – die Erfahrungen mit Computerspielen bewähren sich in der Realität. Für gute und mittlere LeserInnen.

Greisbach, Michaela: Tom Sawyers Abenteuer. Ein Leseprojekt. Nach dem gleichnamigen Roman von Mark Twain. Cornelsen, 2003. Speziell für schwache LeserInnen aufbereitet; mit Aufgaben und Lösungen.

E-Mail

Bordiglioni, Stefano: In 28 E-Mails um die Welt. Aus dem Italienischen von Ingrid Ickler. Illustrationen von Antongionata Ferrari. Frankfurt am Main: Baumhaus Verlag, 2007 (= Chaos, Mails & erste Küsse).

Deutsch, Geographie (Reiseberichte); informativ; spricht Mädchen und Buben an; „neues“ männliches Rollenbild; interessant für gute und mittlere LeserInnen, die gerne lesen.

Fantasy

Colfer, Eoin: Artemis Fowl. Aus dem Englischen von Claudia Feldmann. Ullstein, 2001.

Spannend; eher für bessere LeserInnen.

Lewis, Carol S.: Der König von Narnia. Wien: Ueberreuter, 2004.

Deutsch; spannend; traditionelle Geschlechtsrollenbilder; für gute und schwache LeserInnen; Verfilmung.

Grusel/Horror

Blacker, Terence: E-Mail aus der Geisterwelt. München: dtv 2004.

Deutsch; Gespenster und Geister in moderner Umgebung; spannend für Mädchen und Buben; auch für schwache LeserInnen.

Snicket, Lemony: Der schlimme Anfang. Die traurige Geschichte von Violet, Sunny und Klaus. Weinheim: Beltz & Gelberg, 2000.

Deutsch; in Englisch auch für den Fremdsprachenunterricht zu empfehlen; elternlose Geschwister halten zusammen, werden vom bösen Grafen Olaf aus Geldgier verfolgt; schaurig, melancholisch, witzig und gefühlvoll; für Mädchen und Buben, für gute und schwache LeserInnen.

Stine, Robert L.: Gänsehaut – Die aufregendsten Gruselschocker. München: Bassermann, 2007.

Deutsch, Zeichnen; Geschichten können zeichnerisch gut umgesetzt werden; Mischung aus Spannung, Schock und Fantasy für Kinder; für schwache LeserInnen gut geeignet.

Stine, Robert L.: Mörderische Verabredung. Loewe, 2005 (= Fear Street).

Für schwache LeserInnen (eher Buben), die thematisch mit Kinderlektüre nicht mehr zu fassen sind.

Humor

Hub, Ulrich/Mühle, Jörg: An der Arche um Acht. Düsseldorf: Sauerländer, 2007.

Deutsch, Religion, Ethikunterricht; menschliche Eigenschaften, Gottesfrage; humorvolle Auseinandersetzung mit „Gott und der Welt“; liebevolle Illustrationen; ansprechende Sprache; gute Lesbarkeit (Schrift, Zeilenabstand); interessant für Buben und Mädchen

Ingvaldsen, Björn: Ich bin berühmt. Espen Herberts Aufzeichnungen. Sauerländer, 2003.

Deutsch; humorvoll, Lausbubenstreiche; männlicher Hauptdarsteller; vor allem für Buben, aber auch für Mädchen.

Ingvaldsen, Björn: Ich bin sexy. Espen Herberts Aufzeichnungen. Sauerländer, 2005.

Deutsch; humorvoll, erste Erfahrungen mit Mädchen; männlicher Hauptdarsteller; vor allem für Buben, aber auch für Mädchen.

Jugendthemen

Brooks, Kevin: Candy. München: dtv, 2006.

Deutsch, Englisch; atemlose Spannung; Liebe, Problembereiche: Drogen, Gewalt; vor allem für Buben, aber auch Mädchen; empfohlen ab 12 Jahren.

Cuvellier, Vincent/Dutertre, Charles: Besuche bei Charles. Wien: Jungbrunnen, 2005.

Deutsch, Religion, Ethikunterricht; Außenseiter, Krankheit, Generationenkonflikt; ernstes Thema in einfacher Sprache; leichte Lesbarkeit (jede Seite illustriert, große Schrift, Zeilenabstand), ansprechende Gestaltung; zwei Buben als Hauptdarsteller; für Buben und Mädchen empfehlenswert; auch für schwache LeserInnen geeignet.

Dietl, Erhard: Das Leben ist voll hart. Stuttgart: Thienemann, 2000

(= Für Mädchen verboten).

Deutsch, soziales Lernen; männliche Pubertätsprobleme, auch sexuelle, werden direkt, aber sehr humorvoll angesprochen; für gute und schwache Leser.

Mauz, Christoph: Küss mich, Tschö! Wien: Dachs, 2002.

Deutsch; Schikursgeschichte; lustig, cool; für Mädchen und Buben; Rollenvielfalt; für gute und schwache LeserInnen; zum Vorlesen gut geeignet.

Olsson, Sören/Jacobsson, Anders/Brunow, Dagmar: Niklas ist doch ein Supertyp.

Hamburg: Oetinger, 2006.

Deutsch; lustig, cool; Bubenthematik; für gute und schwache LeserInnen.

Sachar, Louis: Bradley, letzte Reihe, letzter Platz. München: dtv, 2008.

Spannend; Verständnis für Kinder, die anders sind; Thema Klassengemeinschaft; könnte Anlass geben, um Soziales in der Klasse aufzuarbeiten.

Klassiker und Ballade

Lindgren, Astrid: Die Brüder Löwenherz. Hamburg: Verlag Friedrich Oetinger, 2007.

Deutsch; berührende Geschichte; Mix aus Realität und Fantasie; zeitlose Thematik; schöne Sprache; für Buben, Mädchen und Erwachsene geeignet; gut zum Vorlesen bei schwachen LeserInnen; auch verfilmt.

Schiller, Friedrich: Der Handschuh. Berlin: Kindermann, 2005 (= Poesie für Kinder).

Deutsch; spannend; sehr gut illustriert; klassische Literatur (und klassische Rollenverteilung); auch für schwache LeserInnen.

Krimis

Friedrich, Joachim: 3 mit Papagei retten das Schlossgespenst.

Stuttgart: Thienemann, 2006.

Deutsch; Kinder lösen Rätsel im Schloss; spannend, sehr humorvoll, witzige Sprache; Mädchen und Buben erleben gemeinsam Abenteuer; für Buben und Mädchen; auch für schwache LeserInnen geeignet.

*Fritsche, Olaf: **Aufgepasst, zugefasst!*** Spuren sichern, kombinieren, Fälle lösen – ein Mitmach-Krimi für clevere Kids. *Reinbek bei Hamburg: rororo rotfuchs, 2005* (= science&fun).

Deutsch, Werken; kluge Detektive verraten ihre Tricks; Bastelanleitungen; eingebaute Sachtexte; für Mädchen und Buben spannend.

*Mayer-Skumanz, Lene: **Mooti und der Mammutzauber.*** Wien: G&G Verlag, 2006 (= Krimitime).

Für Deutsch, Geschichte; Geschlechtsrollenbilder in der Steinzeit; für Mädchen und Buben interessant; auch für schwache LeserInnen geeignet.

*Obrist, Jürg: **Lauter klare Fälle?!*** 80 Minikrimis im großen Sammelband. München: dtv junior, 2005.

Deutsch; lustig, regt zum Mitdenken an; kurze Einheiten; für gute und schwache LeserInnen und für Rästelfans.

*Pelz, Monika: **Nur die Katze war Zeuge.*** Wien: G&G Verlag, 2007 (= Krimitime). Für Deutsch, Biologie; spannend; gefällt vor allem Mädchen.

*Stieper, Frank: **Die Byte-Girls.*** Wien: G&G Verlag, 2006 (= Krimitime). Für Deutsch, Informatik. Aufhebung der traditionellen Geschlechtsrollenbilder.

*Thorwartl, Walter: **Auf Schweine schießt man nicht.*** Wien: G&G Verlag, 2006 (= Krimitime).

Deutsch, Biologie; lustig, spannend, gruselig; Tiere in menschlichen Rollen; auch für schwache LeserInnen geeignet.

*von Vogel, Maja: **Die Handy-Falle.*** Stuttgart: Kosmos, 2006.

Deutsch, Handy-Thematik; spannend und cool; klassisches Rollenbild von Mädchen, das mit einem Mädchen-Image kombiniert ist, das clever, neugierig und witzig ist; für gute bis mittlere LeserInnen.

Rätsel, Witziges und Kurioses

*Icelly, Monika/Sprenger, Petra T.: **Leserätsel 5.*** Freunde leben auf der ganzen Welt. Wien: G&G Verlag, 2008.

*Icelly, Monika/Sprenger Petra T.: **Leserätsel 6.*** Zeitreise rund um die Welt. Wien: G&G Verlag, 2008.

*Kicher, G.: **Tierisch gute Super-Witze.*** München: Egmont Franz Schneider Verlag, 2006.

Witzig; für alle, die gerne lachen; auch Wenig- und NichtleserInnen.

Guinness Buch der Rekorde 2008. Mannheim: Bibliographisches Institut Mannheim, 2008.

Viel Bild und Interessantes für schwache LeserInnen.

Tiere

*Haushofer, Marlen: **Wohin mit dem Dackel?** Wien: G&G Verlag, 2004.*
Biologie; lustig, spannend; Bub und Mädchen arbeiten zusammen.

*Mitterer, Felix: **Superhenne Hanna.** Überarbeiteter Nachdruck. G&G Verlag, 2005.*
Biologie; spannend; ein weibliches Tier in der Führungsrolle.

Sachbücher

*Brandenburg, Thomas: **Das Auto.** Nürnberg: Tessloff, 1999 (= Was ist was?).*
Für Buben; für schwache LeserInnen (viel Bild, wenig Text).

*Chisholm, Jane u. a.: **Das Leben im alten Griechenland.** Würzburg: Arena, 2007.*
Geschichte, Deutsch; interessant, vielseitig; reich bebildert; vielseitige Darstellung (Geschichte, Mythologie, Götterwelt, Philosophie, Theater, Alltagswelt ...); für junge Leute mit speziellem Interesse am Thema.

***Disneys Art Attack.** Das total verrückte Bastelbuch. London: Dorling Kindersley, 2002.*

Bildnerische Erziehung, Technisches Werken; abwechslungsreich, kreativ; Bastelanleitung mit guter Bilddokumentation; Lesen: Anleitungen verstehen und befolgen; bekannt aus gleichnamiger Fernsehsendung; für alle, die gerne gestalten.

*Falk, Matthias: **Feuerwehr/Polizei.** Nürnberg: Tessloff, 2006 (= Was ist was?).*
Für Buben; für schwache LeserInnen (viel Bild, wenig Text).

*Hammond, Richard: **Wahnsinnskräfte.** Die spannende Welt der Physik. London: Dorling Kindersley, 2006.*

Physik, Geschichte; kindgemäße Erklärung physikalischer Kräfte; tolle Fotos und Bilder, übersichtliche Gestaltung; für technisch interessierte junge Menschen.

*Hartmann, Gerhard: **Wilde Tiere.** Nürnberg: Tessloff, 1999 (= Was ist was?).*
Für Mädchen und Buben; für schwache LeserInnen (viel Bild, wenig Text).

*Köthe, Rainer: **Kriminalistik: Dem Täter auf der Spur.** Nürnberg: Tessloff, 2003 (= Was ist was?).*
Für schwache LeserInnen (viel Bild, wenig Text).

*Langley, Andrew/Antram, David: **Sei froh, dass du kein Wikinger bist!** Wien: G&G Verlag, 2003.*

Deutsch, Geschichte; lustig, informativ, lustige Illustrationen; für Mädchen und Buben, auch für schwache LeserInnen geeignet.

*Lucio, René: **Blitzschnelle Papierflieger.** Bindlach: Gondrom, 2005.*

Absoluter Bastel- und Ausleihhit; schwache LeserInnen finden hier viel Bild und wenig Text.

*Malam, John: **Sei froh, dass du kein römischer Gladiator bist!** Wien: G&G Verlag, 2005.*

Deutsch, Geschichte; lustig, informativ, lustige Illustrationen; für Mädchen und Buben, auch für schwache LeserInnen geeignet.

*Mcdonald, Fiona/Antram, David: **Sei froh, dass du kein griechischer Sklave bist!** Wien: G&G Verlag, 2005.*

Deutsch, Geschichte; lustig, informativ, lustige Illustrationen; für Mädchen und Buben, auch für schwache LeserInnen geeignet.

*Mcdonald, Fiona/Antram, David: **Sei froh, dass du kein Ritter bist!** Wien: G&G Verlag, 2005.*

Deutsch, Geschichte; lustig, informativ, lustige Illustrationen; für Mädchen und Buben, auch für schwache LeserInnen geeignet.

*Nielsen, Maja: **Kosmonauten: Mit 20 Mio PS ins All.** Hildesheim: Gerstenberg, 2006 (= Abenteuer & Wissen).*

Deutsch, Geschichte, Physik, Biologie; Informationen werden spannend und lehrreich erzählt; für interessierte LeserInnen, besonders für Buben. Die Reihe umfasst mittlerweile sehr viele Bände.

*Pipe, Jim: **Titanic.** Köln: Fleurus Verlag, 2007.*

Geschichte, Deutsch, Englisch; interessant, spannend; abwechslungsreich, mit Pop-Ups, Briefen, Tagebucheintragen, Kopien von Bildern, Fotos, Menükarten, Zeitungsausschnitten usw.; besonders für Buben.

*Stewart, David/Antram, David: **Sei froh, dass du keine ägyptische Mumie bist!** Wien: G&G Verlag, 2005.*

Deutsch, Geschichte; lustig, informativ, lustige Illustrationen; für Mädchen und Buben, auch für schwache LeserInnen geeignet.

*Wilhelmi, Margot/van Rose, Susanna: **Sehen, Staunen, Wissen: Vulkan.** Feuer speiende Berge, Erdbeben, Geysire. Hildesheim: Gerstenberg, 2003.*

Für Mädchen und Buben; für schwache LeserInnen (viel Bild, wenig Text).

Hörbücher

*Fine, Anne: **Tagebuch einer Killerkatze.** CD. Hörverlag, 2001.*

Deutsch, Biologie; lustig, spannend; auch für Kinder, die nicht so lange zuhören können.

*Pope Osborne, Mary: **Das magische Baumhaus** (Reihe). Hamburg: Jumbo-Medien.*

Deutsch, Geschichte; informativ, interaktiv; Link-Hinweise; Mädchen und Buben in verschiedenen Epochen; besonders für schwache LeserInnen gut geeignet.

Kinder- und Jugendbücher, in denen die Geschlechterrollen ein Thema sind

Zusammengestellt von Karin Haller

*Bieniek, Christian: **Switch!** Frankfurt: Fischer, 2004 (Fischer Schatzinsel). Ab 12.*

*Fine, Anne: **Bills neues Kleid. Ill.: Gabriele Kernke.** Aus dem Englischen von Barbara Heller. Zürich: Diogenes, 1993 (auch als Ton-Kassette 1996).*

Als Bill eines Morgens aufwacht, ist er ein Mädchen. Im rosa Kleid muss er zur Schule gehen. Und kann sich nicht genug wundern, dass das Leben für Mädchen ganz anders aussieht als für Buben.

*Fischer, Margot/Schmidt, Michael: **lucky liebt lucky.** Wien: Dachs Verlag, 2003.*

Leicht lesbarer Jugendroman, der aus der wechselnden Sicht zweier Teenager die erste Liebe beschreibt: Wenn ein Bub und ein Mädchen dieselbe Geschichte erzählen, kann etwas ganz anderes dabei herauskommen.

*Kindl, Patrice: **Verloren im Labyrinth.** Aus dem Engl. und mit einem Nachwort von Ingrid Weixelbaumer. München: dtv, 2004. Ab 12.*

*Maehle, Lars: **Der tunesische Torwart.** Aus dem Norweg. von Gabriele Haefs. Hildesheim: Gerstenberg, 2004. Ab 12.*

Die WM ist längst vorbei, aber der tunesische Torwart fehlt immer noch im Sammelalbum: ein Jugendbuch, das humorvoll auf die Situation pubertierender männlicher Jugendlicher und ihre „typischen“ Verhaltensweisen eingeht. Mehr als nur ein Fußballbuch.

*Marchetta, Melina: **Ich bin's, Francesca!** Aus dem Engl. von Cornelia Holfelder von der Tann. Ravensburg: Ravensburger, 2004 (Ravensburger Junge Reihe).*

Ab 12.

*Stark, Ulf: **Paul und Paula: zwei sind einer zuviel.** Aus dem Schwed. von Birgitta Kicherer. Hamburg: Carlsen, 2000. Ab 10.*

*Thiele, Jens: **Jo im roten Kleid.** Wuppertal: Hammer, 2004. Ab 9.*

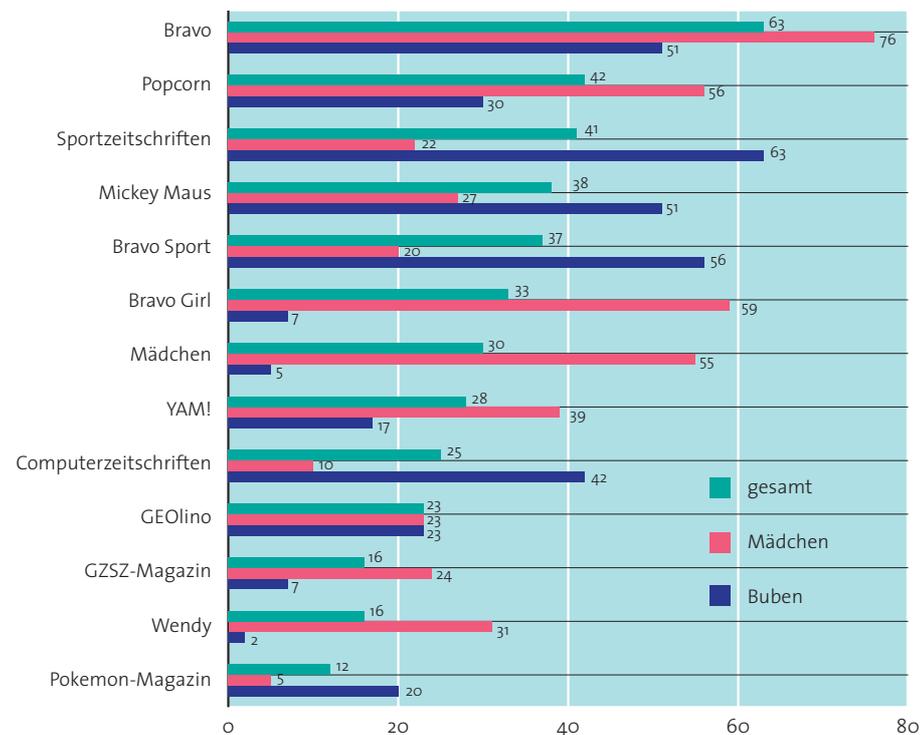
Zeitschriften

Hinweise zu Zeitschriften sowie Vorschläge, wie diese im Leseunterricht eingesetzt werden können, finden sich unter anderem auf der Webseite der Stiftung Lesen (www.stiftung-lesen.de) unter der Rubrik „Leseempfehlungen“.

Im Rahmen unseres Projektes haben wir rund 530 SchülerInnen, die die 1. oder 2. Klasse Hauptschule bzw. AHS besuchen, über ihre Zeitschriftenpräferenzen befragt. Die Fragebögen wurden in 21 Klassen an insgesamt sechs Schulen ausgeteilt.⁹

Welche Zeitschriften lesen die 10- bis 12-Jährigen besonders gerne? Von den vorgegebenen 13 Titeln steht Bravo in der Rangreihe der beliebtesten Zeitschriften bei den befragten SchülerInnen mit deutlichem Abstand ganz vorne, gefolgt von *Popcorn*, Sportzeitschriften, *Mickey Maus* und *Bravo Sport*.

Welche Zeitschrift liest du gerne?



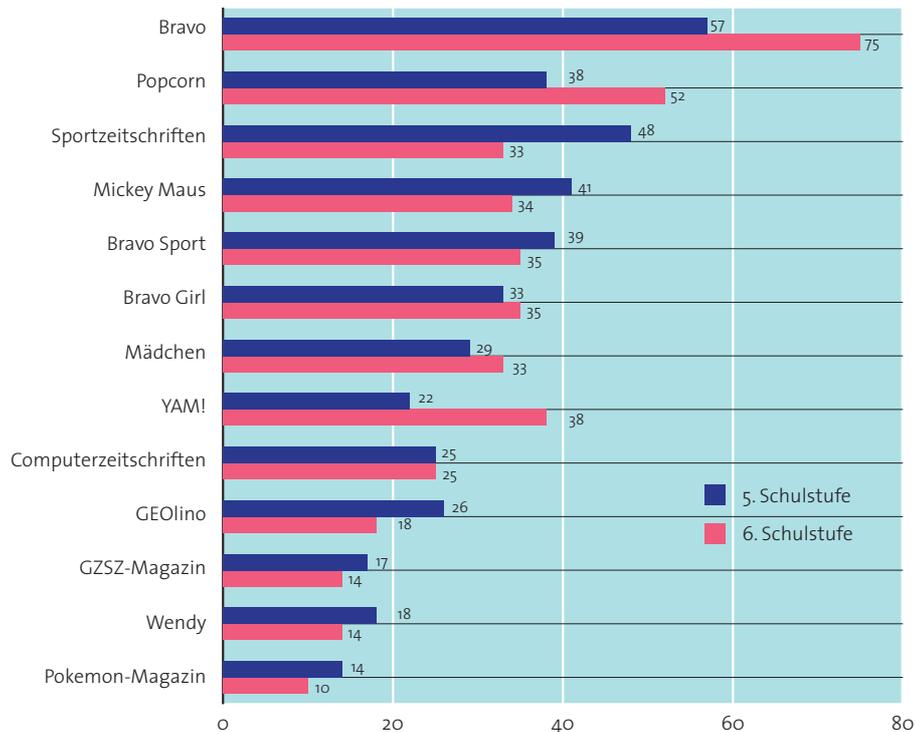
(nach Geschlecht/in Prozent)

Bemerkenswert ist, dass mit Ausnahme von *Bravo* und *GEOLino* die abgefragten Zeitschriften sehr klar entweder von Mädchen oder von Buben gerne gelesen werden. *Bravo* lesen drei von vier Mädchen und jeder zweite Bub gerne. *GEOLino* lesen knapp jeweils ein Viertel der Mädchen und Buben gern. Die traditionellen Themen- und Genrevorlieben bestätigen sich auch bei den Zeitschriftenpräferenzen: Sport, Computer und Comics sind die Präferenzen der Buben, Stars, Liebe, Mode, Kosmetik die der Mädchen – und die Zeitschriftenangebote greifen diese Themenvorlieben auch entsprechend auf, um ihre Leser und Leserinnen zu erreichen.

9) 49% der Befragten sind weiblich, 51% männlich. 68% der befragten SchülerInnen besuchen eine Hauptschule, 32% eine AHS-Unterstufe. Von den HauptschülerInnen sind 31% in der 1. Leistungsgruppe Deutsch, 39% in der zweiten und 30% in der dritten. 61% der Befragten besuchen die 5., 39% die 6. Schulstufe.

Die SchülerInnen der 5. und 6. Schulstufe unterscheiden sich in ihren Zeitschriftenpräferenzen am ehesten bei den klassischen Jugendzeitschriften: *Bravo*, *Popcorn* und *YAM!* lesen die SechstklässlerInnen häufiger als die FünftklässlerInnen. An den Sportzeitschriften verlieren die SchülerInnen mit dem Älterwerden das Interesse.

Welche Zeitschrift liest du gerne?



(nach Schulstufe/in Prozent)

Bei der Differenzierung nach den Schultypen zeigt sich, dass die befragten HauptschülerInnen Zeitschriften insgesamt etwas häufiger gerne lesen als SchülerInnen der AHS-Unterstufe. Am deutlichsten sind diese Unterschiede bei *Bravo Sport* und dem *GZSZ-Magazin*.

Webseiten

Arbeitsgemeinschaft vernetzter Kinderseiten (www.seitenstark.de):

Auf dieser Seite werden in der Rubrik „Netzwerk“ Webseiten vorgestellt, die als pädagogisch wertvoll eingestuft sind und vor allem 7- bis 12-Jährige ansprechen, z. B. Blinde Kuh (www.blinde-kuh.de), Kidsville (www.kidsville.de), zzzebra – Webmagazin für Kinder (www.zzzebra.de), Rossipotti – Literaturmagazin für Kinder (www.rossipotti.de), News4kids.de (www.news4kids.de), Internet ABC (www.internet-abc.de); für Österreich www.saferinternet.at) usw.

Hanisauland – Gemeinsam für Demokratie (www.hanisauLand.de):

Richtet sich an 6- bis 12-Jährige mit dem Ziel zu vermitteln, was demokratisches Zusammenleben ausmacht.

helles-koepfchen.de – das Internetportal für Kinder und Jugendliche (www.helles-koepfchen.de):

Auf dieser mehrfach preisgekrönten Seite finden sich unter anderem aktuelle Nachrichten und Wissenswertes aus aller Welt sowie eine kindgerechte Suchmaschine, die auf Helles-Köpfchen-Beiträge sowie Artikel anderer Kinder- und Jugendseiten zugreift (z. B. Geolino.de, SWR-Kindernetz, TK-logo.de und Tivi.de). Unter der Rubrik „Mitmachen“ werden Bastelideen, Kochrezepte, Anleitungen für chemische Experimente und Zaubertricks usw. vorgestellt. Diese Vorschläge sind Beispiele für Projekte des „eingebetteten Lesens“. Unter „Spiele“ werden Fragen zu Büchern, Filmen, Computerspielen etc. gestellt. Die Beiträge in der Rubrik „Wissen“ liefern umfangreiche Text- und Bildmaterialien zu den verschiedensten Themen, die auch für Unterrichtsprojekte verwendet werden können. In „Freizeit“ finden sich Beiträge zu unterschiedlichen Themen, die für Kinder und Jugendliche interessant sein können, wie z. B. Reiseberichte, Film- und Buchbesprechungen, Informationen zu Ausstellungen usw.

Lesepunkte. Schüler schreiben für Schüler (www.lesepunkte.de):

Seit 2006 stellen Jugendliche alle zwei Monate erzählende Literatur, Sachbücher sowie Hörbücher im einem Online-Journal Lesepunkte vor und bewerten diese nach einem 5-Punktesystem. Auch Ausstellungen werden präsentiert.

Little Artur im Schreiberspace – ein Projekt des LiteraturBüro Mainz e.V. (www.little-artur.de):

Kinder testen Neuerscheinungen, es werden virtuelle Workshops und Schreibwerkstätten für Kinder zu verschiedenen Genres und Themen angeboten.

sowieso – die Online-Zeitung für Kinder und Jugendliche (www.sowieso.de):

Diese Online-Zeitung richtet sich an ca. 8- bis 16-Jährige und wird vom sowieso-Pressbüro GbR in Berlin herausgegeben.

Was ist was – Das Wissensportal für alle ab 6 (Tessloff-Verlag) (http://www.wasistwas.de/):

Texte zu verschiedenen Themen und aktuellen Ereignissen; Archiv, Erlebniswelt für Kinder; umfangreiche Linklisten zu Geschichte, Natur & Tiere, Technik, Wissenschaft, Sport & Kultur.

5 Fachliteratur

Verwendete Literatur

Artelt, Cordula u. a. (2005): **Förderung von Lesekompetenz** – Expertise. Hg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Bambach, Heide (1993): **Erfundene Geschichten erzählen es richtig**. Lesen und Leben in der Schule. Lengwil: Libelle.

Barrs, Myra/Pidgeon, Sue (Hg.) (2002): **Boys and Writing**. London: CLPE.

Bergmüller, Silvia (2007a): **Lesefreude und das Lesen literarischer Texte außerhalb der Schule**. In: Suchan, Birgit/Wallner-Paschon, Christina/Stöttinger, Elisabeth/Bergmüller, Silvia (Hg.): **PIRLS 2006** – Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Graz: Leykam, S. 54–55.

Bergmüller, Silvia (2007b): **Lesen von Informationstexten außerhalb der Schule**. In: Suchan, Birgit/Wallner-Paschon, Christina/Stöttinger, Elisabeth/Bergmüller, Silvia (Hg.): **PIRLS 2006** – Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Graz: Leykam, S. 56–57.

Bilden, Helga/Dausien, Bettina (Hg.) (2006): **Sozialisation und Geschlecht**. Theoretische und methodologische Aspekte. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.

Böck, Margit (2000): **Das Lesen in der neuen Medienlandschaft**. Zu den Lesegeohnheiten und Leseinteressen der 8- bis 14-Jährigen in Österreich. Unter Mitarbeit von Sabine Funk und Karin Haller. Innsbruck: StudienVerlag.

Böck, Margit (2007a): **Gender & Lesen**. Geschlechtersensible Leseförderung: Daten, Hintergründe, Förderungsansätze. Hg. vom BMUKK. Wien. Download unter <http://pubshop.bmukk.gv.at/detail.aspx?id=178>

Böck, Margit (2007b): **Literacy im Alltag von Jugendlichen**. Eine Kulturtechnik im Spannungsfeld zwischen Schule und Freizeit. Projektbericht im Auftrag des Jubiläumsfonds der Oesterreichischen Nationalbank. Salzburg. Download (16. 08. 08) unter <http://www.uni-salzburg.at/pls/portal/docs/1/549639.PDF>

Böck, Margit (2008a): **Förderung der Lesemotivation**. Neue Ansätze für eine Aufgabe im Spannungsfeld der Anforderungen der Schule und der Erwartungen der SchülerInnen. Hg. vom BMUKK. Wien. Download unter <http://pubshop.bmukk.gv.at/detail.aspx?id=333>

Böck, Margit (2008b): **Gender & Literacy**. Ein theoretischer Bezugsrahmen für die geschlechtersensible Förderung von Lesemotivation. In: Hofmann, Bernhard/Valtin, Renate (Hg.): **Checkpoint Literacy**. Tagungsband 2 zum 15. Europäischen Lesekongress 2007 in Berlin. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, S. 215–235.

- Breit, Simone (2007): **Lesekompetenz im internationalen Vergleich.** In: Schreiner, Claudia (Hg.): **PISA 2006.** Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Graz: Leykam, S. 40–47.
- Dresel, Markus/Stöger, Heidrun/Ziegler, Albert (2006): **Klassen- und Schuleffekte bei Geschlechtsunterschieden im schulischen Leistungsbereich.** Ulmer Forschungsberichte aus der Pädagogischen Psychologie. *Universität Ulm.* Download (16.08.08) unter http://www.informatik.uni-ulm.de/sfp/fileadmin/ulmer_berichte/volltexte/UBPP012ft_Dresel_Stoeger_Ziegler_Klassen_und_Schuleffekte_bei_Geschlechtsunterschieden.pdf
- Eder, Ferdinand (2007): **Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule.** Befragung 2005. Download (16.08.08) unter http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15670/befindlichkeitsstudie_07.pdf
- Faulstich-Wieland, Hannelore (1995): **Geschlecht und Erziehung.** Grundlagen des Pädagogischen Umgangs mit Mädchen und Jungen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Faulstich-Wieland, Hannelore/Weber, Martina/Willems, Katharina (2004): **Doing Gender im heutigen Schulalltag.** Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen. Weinheim: Juventa.
- Fink, Rosalie (2006): **Why Jane and John Couldn't Read – And How They Learned: A New Look at Striving Readers.** Delaware: International Reading Association.
- Garbe, Christine (1993): **Frauen – das lesende Geschlecht?** Perspektiven einer geschlechtsdifferenzierten Leseforschung. In: Dies. (Hg.): **Frauen Lesen.** Untersuchungen und Fallgeschichten zur 'weiblichen Lektürepraxis' und zur literarischen Sozialisation von Studentinnen. Berlin, Paderborn (= Literatur & Erfahrung; 26/27), S. 7–33.
- Garbe, Christine (2003): **Warum lesen Mädchen besser als Jungen?** Zur Notwendigkeit einer geschlechterdifferenzierenden Leseforschung und Leseförderung. In: Ulf, Abraham/Bremerich-Vos, Albert/Frederking, Volker/Wieler, Petra (Hg.): **Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA.** Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 69–89.
- Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hg.) (2002): **Lesekompetenz.** Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: Juventa.
- Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hg.) (2004): **Lesesozialisation in der Mediengesellschaft.** Ein Forschungsüberblick. Weinheim: Juventa.
- Hurrelmann, Bettina (2002): **Prototypische Merkmale der Lesekompetenz.** In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hg.): **Lesekompetenz.** Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: Juventa, S. 275–286.
- Jantz, Olaf/Brandes, Susanne (2006): **Geschlechtsbezogene Pädagogik an Grundschulen.** Basiswissen und Modell zur Förderung sozialer Kompetenz bei Jungen und Mädchen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

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

Merz, Veronika (2001): **Salto, Rolle, und Spagat.** Basiswissen zum geschlechterbewussten Handeln in Alltag, Wissenschaft und Gesellschaft. Zürich: Pestalozzianum.

Möller, Jens/Schiefele, Ulrich (2005): **Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz.** In: Schiefele, Ulrich/Artelt, Cordula/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra (Hg.): **Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz.** Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 101–124.

MPFS (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest) (2007): **KIM-Studie 2006.** Kinder und Medien, Computer und Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland. Stuttgart.

Neuman, Susan B./Celano, Donna (2006): **The Knowledge Gap: Implications of Leveling the Playing Field for Low-Income and Middle-Income Children.** In: *Reading Research Quarterly*, 41. Jg., H. 2, S. 176–201.

Pahl, Kate/Rowse, Jennifer (2005): **Literacy and Education.** Understanding the New Literacy Studies in the Classroom. London: Paul Chapman.

Pahl, Kate/Rowse, Jennifer (Hg.) (2006): **Travel Notes from the New Literacy Studies.** Instances of Practice. Clevedon: Multilingual Matters.

Paseka, Angelika (2008): **Wie Kinder zu Mädchen und Buben werden.** In: Buchmayr, Maria (Hg.): **Geschlecht lernen.** Gendersensible Didaktik und Pädagogik. Innsbruck: Studienverlag, S. 15–31.

Pieper, Irene/Rosebrock, Cornelia/Wirthwein, Heike/Volz, Steffen (2004): **Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten.** Lektüre und Mediengebrauch von HauptschülerInnen. Weinheim: Juventa.

Pressler, Mirjam (1995): **Als der Fleck auf der Bluse noch ein großes Unglück war.** Rollenspezifisches Verhalten im Kinderbuch. In: *Arbeitskreis für Jugendliteratur e.V. (Hg.): Ich Tarzan – du Jane?* Geschlechtsspezifisches Rollenverhalten in Kinderbüchern. München, S. 8–9.

Rendtorff, Barbara (2003): **Kindheit, Jugend und Geschlecht.** Entwicklungspsychologie der Geschlechtsidentität. Weinheim: Beltz.

Rendtorff, Barbara (2006): **Erziehung und Geschlecht.** Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer Urban.

Rosebrock, Cornelia (2005): **Wege zur Lesekompetenz – Reading Literacy und literarische Sozialisation.** In: Steffens, Ulrich/Messner, Rudolf (Hg.): **Neue Zugänge zum Lesen schaffen.** Lesekompetenz und Leseförderung nach PISA. Wiesbaden: Institut für Qualitätsentwicklung, S. 32–44.

Sanders, Olaf (2003): **Jugend und Gender.** In: *Pädagogik*, 55. Jg., H. 6, S. 42–46.

*Schenk-Danzinger, Lotte (1991): **Entwicklung, Sozialisation, Erziehung.** Wien: Österreichischer Bundesverlag.*

*Schiefele, Ulrich (1996): **Motivation und Lernen mit Texten.** Göttingen: Hogrefe.*

*Schilcher, Anita (2001): **Geschlechtsrollen, Familie, Freundschaft und Liebe in der Kinderliteratur der goer Jahre.** Frankfurt: Peter Lang.*

*Schmitt-Rößler, Angelika (2008): **Neue Lesepraxis für Jungen – Starke Bücher für starke Jungs.** In: Hofmann, Bernhard/Valtin, Renate (Hg.): **Checkpoint Literacy.** Tagungsband 2 zum 15. Europäischen Lesekongress 2007 in Berlin. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, S. 236–244.*

*Schön, Erich (1987): **Der Verlust der Sinnlichkeit oder Die Verwandlungen des Lesers.** Mentalitätswandel um 1800. Stuttgart: Klett-Cotta.*

*Schweikart, Ralf (1995): **Männer über Bord.** Auf der Suche nach der neuen Männlichkeit im Bilderbuch. In: *Arbeitskreis für Jugendliteratur e.V. (Hg.): **Ich Tarzan – du Jane?** Geschlechtsspezifisches Rollenverhalten in Kinderbüchern.* München, S. 10.*

*Street, Brian (Hg.) (1993): **Cross-Cultural Approaches to Literacy.** Cambridge: Cambridge University Press.*

Weiterführende Literatur

1000 und 1 Buch. Das Magazin für Kinder- und Jugendliteratur. Thema Geschlechterrollenbilder. H. 1/2003.

Alvermann, Donna E. (2006): **Ned and Kevin: An Online Discussion that Challenges the „Not-Yet-Adult“ Cultural Model.** In: Pahl, Kate/Rowse, Jennifer (Hg.): **Travel Notes from the New Literacy Studies.** Instances of Practice. Clevedon: *Multilingual Matters*, S. 39–56.

Barrs, Myra/Pidgeon, Sue (Hg.) (1993): **Reading the Difference.** Gender and Reading in the Primary School. London: *CLPE*.

Barrs, Myra/Pidgeon, Sue (Hg.) (1998): **Boys and Reading.** London: *CLPE*.

Barth, Susanne (1997): **Differenzen: weiblich – männlich.** In: Praxis Deutsch, H. 143, S. 17–23.

Barton, David/Hamilton, Mary (1998): **Local Literacies.** Reading and writing in one community. London: *Routledge*.

Barton, David/Hamilton, Mary/Ivanič, Roz (Hg.) (2000): **Situated Literacies.** Reading and Writing in Context. London: *Routledge*.

Berger, Valerie u. a. (2006): **Bausteine des Lesens 1. Achtung, fertig, los!** Stärkung der Lesekompetenz der 10- bis 14-Jährigen. Wien: *BMUKK*.

Bergmüller, Silvia/Böck, Margit (2006): **Rahmenbedingungen der Leseförderung an den Schulen.** In: Haider, Günter/Schreiner, Claudia (Hg.): **Die PISA-Studie.** Österreichs Schulsystem im internationalen Wettbewerb. Wien: *Böhlau*, S. 319–330.

Bertschi-Kaufmann, Andrea (2000): **Lesen und Schreiben in einer Medienumgebung.** Die literalen Aktivitäten von Primarschulkindern. Aarau: *Sauerländer*.

Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hg.) (2007): **Lesekompetenz, Leseleistung, Leseförderung.** Grundlagen, Modelle und Materialien. Mit einer CD-ROM. Seelze-Velber: *Kallmeyr*.

Bertschi-Kaufmann, Andrea u. a. (2007): **Lesen – Das Training.** Stufe 1: 4 Arbeitshefte, Klasse 5–6. Seelze/Velder: *Erhard Friedrich*.

Bertschi-Kaufmann, Andrea/Kassis, Wassilis/Sieber, Peter (2004): **Mediennutzung und Schriftlernen.** Analysen und Ergebnisse zur literalen und medialen Sozialisation. Weinheim: *Juventa*.

Bischof, Ulrike/Heidtmann, Horst (2002): **Leseverhalten in der Erlebnisgesellschaft.** Eine Untersuchung zu den Leseinteressen und Lektüregatifikation von Jungen. In: Ewers, Hans-Heino (Hg.): **Lesen zwischen Neuen Medien und Pop-Kultur.** Kinder- und Jugendliteratur im Zeitalter multimedialer Entertainments. Weinheim: *Juventa*, S. 241–267.

BMUKK (Hg.) (2007): **Leseprojekte I.** Spezifische Leseförderungsprogramme 2005/06 aus Volks-, Haupt-, Berufsschulen und Gymnasien. *Redaktion: Kysela-Schiemer, Gerda/Lehrbaumer, Ilse. Wien.*

BMUKK (Hg.) (2007): **Leseprojekte II.** Spezifische Leseförderungsprogramme 2005/06 aus Volks-, Haupt-, Berufsschulen und Gymnasien. *Redaktion: Kysela-Schiemer, Gerda/Lehrbaumer, Ilse. Wien.*

Böck, Margit (2001): **Lesegewohnheiten, Lesesozialisation und Leseförderung.** In: Günter Haider/Birgit Lang (Hg.): **PISA Plus 2000.** Ergebnisse der nationalen Projekte in PISA 2000. *Innsbruck: StudienVerlag, S. 25–118.*

Böck, Margit/Bergmüller, Silvia (2004): **Das Lesen im Alltag der 15-/16-Jährigen.** In: Haider, Günter/Reiter, Claudia (Hg.): **PISA 2003.** Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. *Nationaler Bericht. Graz: Leykam, S. 148–149.*

Böck, Margit/Bergmüller, Silvia (2004): **Lesegewohnheiten und Leseförderung an den Schulen.** In: Haider, Günter/Reiter, Claudia (Hg.): **PISA 2003.** Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. *Nationaler Bericht. Graz: Leykam, S. 146–147.*

Böck, Margit/Bergmüller, Silvia (2006): **Jugendliche und das Lesen – ein sich veränderndes Verhältnis.** In: Haider, Günter/Schreiner, Claudia (Hg.): **Die PISA-Studie.** Österreichs Schulsystem im internationalen Wettbewerb. *Wien: Böhlau, S. 331–336.*

Böck, Margit/Kress, Gunther (2001): **Unequal Expectations: Child Readers and Adult Tastes.** In: Macarro, Antonia Sánchez (Hg.): **Windows on the World: Media Discourse in English.** *València: Universitat de València, S. 259–279.*

Böck, Margit/Wallner-Paschon, Christina (2002): **Bedingungen der Lesesozialisation.** In: Christina Wallner-Paschon/Günter Haider (Hg.): **PISA Plus 2000.** Thematische Analysen nationaler Projekte. *Innsbruck: StudienVerlag, S. 19–26.*

Böck, Margit/Wallner-Paschon, Christina (2002): **Buchlesen und Lesekompetenz.** In: Wallner-Paschon, Christina/Haider, Günter (Hg.): **PISA Plus 2000.** Thematische Analysen nationaler Projekte. *Innsbruck: StudienVerlag, 2002, S. 13–18.*

Böck, Margit/Wallner-Paschon, Christina (2002): **Das Leseumfeld der 15-/16-Jährigen.** In: Wallner-Paschon, Christina/Haider, Günter (Hg.): **PISA Plus 2000.** Thematische Analysen nationaler Projekte. *Innsbruck: StudienVerlag, 2002, S. 27–34.*

Böck, Margit/Wallner-Paschon, Christina (2002): **Lesen in der Medienvielfalt.** In: Wallner-Paschon, Christina/Haider, Günter (Hg.): **PISA Plus 2000.** Thematische Analysen nationaler Projekte. *Innsbruck: StudienVerlag, 2002, S. 35–42.*

Böck, Margit/Weish, Ulli (2002): **Medienhandeln und Geschlecht.** Eine Sekundäranalyse quantitativer Mediennutzungsstudien mit Alter und Bildung als Differenzkriterien. In: Johanna Dorer/Brigitte Geiger (Hg.): **Feministische Medienforschung.** Ansätze, Befunde und Perspektiven der aktuellen Entwicklung. *Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 2002, S. 235–266.*

Bonfadelli, Heinz/Bucher, Priska (Hg.) (2002): **Lesen in der Mediengesellschaft.** Stand und Perspektiven der Forschung. Zürich: Pestalozzianum.

Bos, Wilfried u. a. (Hg.) (2005): **IGLU. Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien.** Münster: Waxmann.

Brügelmann, Hans (2005): **Erleben, Erzählen, Schreiben.** In: *Grundschule Deutsch.*

Brügelmann, Hans/Richter, Sigrun (Hg.) (1994): **Mädchen lernen ANDERS lernen Jungen.** Geschlechtsspezifische Unterschiede beim Schriftspracherwerb. Bottighofen: Libelle.

Bucher, Priska (2004): **Leseverhalten und Leseförderung.** Zur Rolle von Schule, Familie und Bibliothek im Medienalltag Heranwachsender. Zürich: Pestalozzianum.

Christmann, Ursula/Groeben, Norbert (1999): **Psychologie des Lesens.** In: Franzmann, Bodo/Hasemann, Klaus/Löffler, Dietrich/Schön, Erich (Hg.): **Handbuch Lesen.** München: K.G. Saur, S. 145–223.

Comber, Barbara/Nixon, Helen (2004): **Children reread and rewrite their local neighbourhoods: Critical literacies and identity work.** In: Evans, Janet (Hg.): **Literacy Moves On.** Using popular culture, new technologies and critical literacy in the primary classroom. London: David Fulton, S. 115–132.

Cope, Bill/Kalantzis, Mary (Hg.) (2000): **Multiliteracies.** London: Routledge.

Crämer, Claudia/Füssenich, Iris/Schumann, Gabriele (Hg.) (2000): **Lesekompetenz erwerben und fördern.** Braunschweig: Westermann.

Dehn, Mechthild (2007): **Kinder & Lesen und Schreiben.** Was Erwachsene wissen sollten. Seelze-Velber: Kallmeyer.

Dohrn, Antje (2005): **Mehr Lesekompetenz für mein Kind.** Mit Spaß und Spiel Texte besser verstehen lernen. Stuttgart: Urania.

Eggert, Hartmut/Garbe, Christine (1995): **Literarische Sozialisation.** Stuttgart: Metzler.

Evans, Janet (2004): **Introduction: The changing nature of literacy in the twenty-first century.** In: Evans, Janet (Hg.): **Literacy Moves On.** Using popular culture, new technologies and critical literacy in the primary classroom. London: David Fulton, S. 6–15.

Evans, Janet (Hg.) (2004): **Literacy Moves On.** Using popular culture, new technologies and critical literacy in the primary classroom. London: David Fulton.

Ewers, Hans-Heino (Hg.) (2002): **Lesen zwischen Neuen Medien und Pop-Kultur.** Kinder- und Jugendliteratur im Zeitalter multimedialen Entertainments. Weinheim: Juventa.

Faulstich-Wieland, Hannelore/Weber, Martina/Willems, Katharina (2004): **Doing Gender im heutigen Schulalltag.** Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen. Weinheim: Juventa.

Feichtenberger, Claudia/Wechdorn, Susanne (2002): **MindMapping für Kinder**. Wien: öbv&hpt.

Frater, Graham (1998): **Boys and literacy**. In: Bleach, Kevin (Hg.): **Raising Boys' Achievement in Schools**. Stoke on Trent: Trentham Books.

Fritz, Markus/Mairhofer, Elisabeth/Patreider, Michael (2005): **Lernwelten.net**. Projektberichte aus dem Pädagogischen Institut. Bozen: Pädagogisches Institut für die deutsche Sprachgruppe.

Garbe, Christine (2003): **Alle Mann ans Buch!** Aufgaben einer geschlechterdifferenzierenden Leseförderung. In: **JuLit**. Informationen des Arbeitskreises für Jugendliteratur, H. 3, S. 45–49.

Garbe, Christine (2003): **Mädchen lesen ander(e)s**. Für eine geschlechterdifferenzierende Leseförderung. In: **JuLit**. Informationen des Arbeitskreises für Jugendliteratur, H. 2, S. 14–29.

Garbe, Christine (2007): **Lesen – Sozialisation – Geschlecht**. Geschlechterdifferenzierende Leseforschung und -förderung. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hg.): **Lesekompetenz, Leseleistung, Leseförderung**. Grundlagen, Modelle und Materialien. Mit einer CD-ROM. Seelze-Velber: Kallmeyer, S. 66–82.

Gläser, Eva/Franke-Zöllmer, Gitta (Hg.) (2005): **Lesekompetenz fördern von Anfang an**. Didaktische und methodische Anregungen zur Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Gold, Andreas (2007): **Lesen kann man lernen**. Lesestrategien für das 5. und 6. Schuljahr. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Graf, Werner (2007): **Lesegenese in Kindheit und Jugend**. Einführung in die literarische Sozialisation. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Haller, Karin/Nowak, Klaus (Hg.) (2005): **Girls & Boys**. Buchklub GORILLA Band 27. Wien: o.V.

Hartmann, Erich (2006): **In Bildern denken – Texte besser verstehen**. München: Ernst Reinhardt Verlag

Hurrelmann, Bettina/Hammer, Michael/Nieß, Ferdinand (1993): **Leseklima in der Familie**. Eine Studie der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Hurrelmann, Bettina (1994): **Leseförderung. Basisartikel**. In: *Praxis Deutsch*, H. 127, S. 17–26.

Hurrelmann, Bettina (2002): **Leseleistung – Lesekompetenz**. Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis. In: *Praxis Deutsch*, H. 176, S. 6–18.

- Hurrelmann, Bettina (2005): **Sozialisation der Lesekompetenz.** In: Schiefele, Ulrich u. a. (Hg.): **Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz.** Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 37–60.
- Hurrelmann, Bettina/Becker, Susanne (Hg.) (2003): **Kindermedien nutzen.** Medienkompetenz als Herausforderung für Erziehung und Unterricht. Weinheim: Juventa.
- Hurrelmann, Bettina/Groeben, Norbert (Hg.) (2002): **Medienkompetenz.** Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: Juventa.
- Icelly, Monika u. a. (2007): **Bausteine des Lesens 2: Mit Sachtexten arbeiten.** Stärkung der Lesekompetenz der 10- bis 14-Jährigen. Wien: BMUKK.
- Icelly, Monika/Sprenger, Tatjana (2007): **Expedition Lesen 2.** Fächerübergreifendes Arbeiten mit Texten. Kopiervorlagen für 13- bis 15-Jährige. Wien: E.Dorner.
- Icelly, Monika/Sprenger, Tatjana (2007): **Leserätsel 5. Freunde leben auf der ganzen Welt.** Wien: öbv&hpt.
- Icelly, Monika/Sprenger, Tatjana (2008): **Leserätsel 6. Zeitreise um die Welt.** Wien: G&G-Verlag.
- Jewitt, Carey (2002): **The move from page to screen: the multimodal reshaping of school English.** In: *Journal of Visual Communication*, 1. Jg., H. 2, S. 171–196.
- Klicpera, Christian/Gasteiger-Klicpera, Barbara (1995): **Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten.** Entwicklung, Ursachen, Förderung. Weinheim: Beltz, Psychologie-Verlags-Union.
- Kliwer, Annette (2001): **Jungenbücher – gibt's die auch?** In: *Beiträge Jugendliteratur und Medien*, H. 4, S. 269–277.
- Kliwer, Annette/Schilcher, Anita (Hg.) (2004): **Neue Leser braucht das Land!** Zum geschlechterdifferenzierenden Unterricht mit Kinder- und Jugendliteratur. Baltmannsweiler: Schneider.
- Köcher, Renate (1993): **Lesekarrieren – Kontinuitäten und Brüche.** In: **Leserfahrungen und Lesekarrieren: Studien der Bertelsmann Stiftung.** Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, S. 215–310.
- Kress, Gunther (2003): **Literacy in the New Media Age.** London: Routledge.
- Kress, Gunther/van Leeuwen, Theo (2001): **Multimodal Discourse.** The modes and media of contemporary communication. London: Arnold.
- Mahiri, Jabari (Hg.) (2004): **What They Don't Learn in School: Literacy in the Lives of Urban Youth.** New York: Peter Lang.
- Marsh, Jackie (2006): **Global, Local/Public, Private: Young Children's Engagement in Digital Literacy Practices in the Home.** In: Pahl, Kate/Rowell, Jennifer (Hg.): **Travel Notes from the New Literacy Studies.** Instances of Practice.

Clevedon: Multilingual Matters, S.19–38.

Maynard, Terry/Lowe, Kaye (2001): Boys and Writing in the Primary School: Whose Problem Is It? In: *Education*, 27. Jg., H. 2, S. 3–13.

Merkelbach, Valentin (2005): Leseförderung und Lesekompetenz – Literaturdidaktische Anmerkungen zur PISA-Debatte. In: *Steffens, Ulrich/Messner, Rudolf (Hg.): Neue Zugänge zum Lesen schaffen.* Lesekompetenz und Leseförderung nach PISA. Wiesbaden: Institut für Qualitätsentwicklung, S. 45–52.

Millard, Elaine (2003): Towards a literacy of fusion: new times, new teaching and learning? In: *Reading, literacy and language, April*, S. 3–8.

Millard, Elaine (2004): Writing about heroes and villains: Fusing children's knowledge about popular fantasy texts with school-based literacy requirements. In: *Evans, Janet (Hg.): Literacy Moves On.* Using popular culture, new technologies and critical literacy in the primary classroom. London: David Fulton, S. 144–164.

Millard, Elaine (2006): Transformative Pedagogy: Teachers Creating a Literacy of Fusion. In: *Pahl, Kate/Rowse, Jennifer (Hg.): Travel Notes from the New Literacy Studies.* Instances of Practice. Clevedon: Multilingual Matters, S. 234–253.

Moss, Gemma (1998): Explicit Pedagogy. In: *Barrs, Myra/Pidgeon, Sue (Hg.): Boys and Writing.* London: CLPE, S. 54–60.

Moss, Gemma (1999): The fact and fiction project. Southampton: University of Southampton School of Education.

Moss, Gemma (2002): Putting the Text Back into Practice: Non-fiction as Objects of Design. In: *Jewitt, Carey/Kress, Gunther (Hg.): Multimodal Literacy.* New York: Peter Lang, S. 73–87.

Nichols, Sue (2006): From Boardroom to Classroom: Tracing Globalised Discourse on Thinking Through Internet Texts and Teaching Practice. In: *Pahl, Kate/Rowse, Jennifer (Hg.): Travel Notes from the New Literacy Studies.* Instances of Practice. Clevedon: Multilingual Matters, S. 173–194.

Praxis Deutsch: Lesestrategien. Nr. 187, September 2004.

Praxis Deutsch: Sachbücher und Sachtexte lesen. Nr. 189, Jänner 2005.

Praxis Deutsch. Sonderheft: Texte lesen – Texte verstehen. 2003.

Rendtorff, Barbara (2006): Erziehung und Geschlecht. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.

Richter, Karin (2001): Kinderliteratur in der Grundschule. Betrachtungen – Interpretationen – Modelle. Bartmannsweiler: Schneider.

Richter, Karin/Plath, Monika (2003): Wenn beim Lesen die Milch überkocht. Eine empirische Untersuchung zur Lesemotivation und zum Umgang mit Kinderliteratur in der Grundschule. In: *JuLit. Informationen des Arbeitskreises für*

Jugendliteratur, H. 4, S. 40–47

Richter, Karin/Plath, Monika (2005): Lesemotivation in der Grundschule. Empirische Befunde und Modelle für den Unterricht. *Weinheim: Juventa.*

Rosebrock, Cornelia (2002): Folgen von PISA für den Deutschunterricht. In: **Praxis Deutsch, H. 174, S. 51–55.**

Rosebrock, Cornelia (Hg) (1995): Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation. *Weinheim: Juventa.*

Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel (2008): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. *Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.*

Rowse, Nicol (2006): Corporate Crossings: Tracing Textual Crossings. In: *Pahl, Kate/Rowse, Jennifer (Hg.): Travel Notes from the New Literacy Studies.* Instances of Practice. *Clevedon: Multilingual Matters, S. 195–216.*

Rupp, Gerhard/Heyer, Petra/Bonholt, Helge (2004): Lesen und Medienkonsum. Wie Jugendliche den Deutschunterricht verarbeiten. *Weinheim: Juventa.*

Safford, Kimberly/O'Sullivan, Olivia/Barrs, Myra (2004): Boys on the Margin. Promoting Boys' Literacy Learning at Key Stage 2. *London: CLPE.*

Schmölzer-Eibinger, Sabine (2008): Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen. *Tübingen: Narr.*

Schoenbach, Ruth u. a. (2006): Lesen macht schlau. Neue Lesepraxis für weiterführende Schulen. *Berlin: Cornelsen.*

Schögl, Werner u. a. (2007): Lesen fördern – Leser/innen stärken. Leseschwächen erkennen, Schüler/innen individuell fördern, Fertigkeiten sichern und erweitern. *Wien: BMUKK.*

Schön, Erich (1999): Lesen zur Information, Lesen zur Lust – schon immer ein falscher Gegensatz. In: *Roters, Gunnar/Klingler, Walter/Gerhards, Maria (Hg.): Information und Informationsrezeption.* *Baden-Baden: Nomos, S. 187–212.*

Schön, Erich (2001): Geschichte des Lesens. In: *Franzmann, Bodo/Hasemann, Klaus/Löffler, Dietrich/Schön, Erich (Hg.): Handbuch Lesen.* *München: K.G. Saur, S. 1–84.*

Sprenger, Tatjana/Icely, Monika (2007): Expeditionen Lesen 1. Fächerübergreifendes Arbeiten mit Texten. Kopiervorlagen für 9- bis 12-Jährige. *Wien: E.Dorner.*

Smith, Michael W./Wilhelm, Jeffrey D. (2002): „Reading Don't Fix No Chevys“. Literacy in the lives of young men. *Portsmouth: Heinemann.*

Steffens, Ulrich/Messner, Rudolf (Hg.) (2005): Neue Zugänge zum Lesen schaffen. Lesekompetenz und Leseförderung nach PISA. *Wiesbaden: Institut für Qualitätsentwicklung.*

Street, Brian (1984): **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press.

Street, Brian (1995): **Social Literacies**. London: Longman.

Theunert, Hertha (Hg.) (1993): „Einsame Wölfe“ und „Schöne Bräute“. Was Mädchen und Jungen in Cartoons finden. München: o.V.

Ulf, Abraham/Bremerich-Vos, Albert/Frederking, Volker/Wieler, Petra (Hg.): **Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA**. Freiburg im Breisgau: Fillibach.

Valtin, Renate/Wagner, Christine/Schwippert, Kurt (2005): **Schülerinnen und Schüler am Ende der vierten Klasse – schulische Leistungen, lernbezogene Einstellungen und außerschulische Lernbedingungen**. In: Bos, Wilfried u. a. (Hg.): **IGLU**. Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien. Münster: Waxmann, S. 187–238.

Vasquez, Vivian (2004): **Creating opportunities for critical literacy with young children: Using everyday issues and everyday text**. In: Evans, Janet (Hg.): **Literacy Moves On**. Using popular culture, new technologies and critical literacy in the primary classroom. London: David Fulton, S. 78–98.

Walter, Melitta (2005): **Jungen sind anders, Mädchen auch**. Den Blick schärfen für eine geschlechtergerechte Erziehung. München: Kösel.

Wieler, Petra (1997): **Vorlesen in der Familie**. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen. Weinheim: Juventa.

6 Internetadressen von Institutionen der Leseförderung, Projekte usw. – eine Auswahl

Die vorgestellten Webseiten und Institutionen bieten Informationen, Materialien, Kontakte zu AutorInnen für Lesungen usw. an. Es handelt sich dabei um eine Auswahl. Falls Ihnen Initiativen und Angebote fehlen, mailen Sie diese bitte an das Lesenetzwerk: redaktion@lesenetzwerk.at

Österreich

1000 und 1 Buch. Das Magazin für Kinder- und Jugendliteratur

(www.1001buch.at): Beiträge zu den jeweiligen Themen der Hefte von WissenschaftlerInnen, AutorInnen und IllustratorInnen sowie Rezensionen zu Neuerscheinungen der Kinder- und Jugendliteratur. „Die grundlegende Richtung von »1000 und 1 Buch« ist die kritische Auseinandersetzung mit Kinder- und Jugendliteratur auf literaturwissenschaftlicher, pädagogischer und publizistischer Ebene.“ (Aus der Offenlegung laut Mediengesetz)

ALIDA (Austrian Children's Literature Database) – Datenbank zur österreichischen Kinder- und Jugendliteratur (www.alida.at):

Informationen zu seit 1945 in Österreich erschienener KJL und zu den AutorInnen; Informationen über Preise der Bücher sowie Verknüpfung zu Rezensionen.

Bibliothekenservice für Schulen im Auftrag des BMUKK

(www.schulbibliothek.at): Buchtipps zu verschiedenen Themen, Links zu Veranstaltungen der Literaturförderung, Materialien und Links zur praktischen Arbeit in und mit der Schulbibliothek.

Zugang zur Multimedialen Schulbibliothek unter

<http://bib.schule.at/index.php?kthid=7863>

Die multimediale Schulbibliothek als Lehr- und Lernort (PDF zum Download):

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11285/SB_Multimedia.pdf

Buch.Zeit (www.buchzeit.at) / Lesekompetenzzentrum Oberösterreich (www.lkz-ooe.at/lkz-start.html):

Unter „Buchtipps“ können Buchempfehlungen z. B. nach Alter oder nach Themen gesucht werden. Materialien zur Leseförderung und zur Arbeit in und mit der Schulbibliothek; Infos zur Lesetopia.

Büchereiverband Österreichs (www.bvoe.at):

Unter „Serviceangebote“ Materialien zur Arbeit mit Büchern („Leseanimation“).

E-LISA-academy – E-Learning Netzwerk für Lehrerinnen und Lehrer (www.e-lisa-academy.at) mit speziellen Lesekursen:

„Was man mit einem Buch alles machen kann“, „Kinder lesen (keine) Bücher mehr“;

Online Kurs „Lesen“ (dieser Kurs läuft auch auf www.lesenetzwerk.at – mit fertigen Moodle-Kursanteilen)

Gender & Bildung – BMUKK (<http://gender.schule.at>):

Informationen zum Thema Gender und Schule, Materialien sowie Projektbeschreibungen.

Interkulturelles Lernen in Schulen des Referats für Interkulturelles Lernen des BMUKK (www.projekte-interkulturell.at):

Zahlreiche Projekte zum Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“, die ohne Lesen und Schreiben nicht auskommen.

Interkulturelles Lernen für LehrerInnen unter www.sprachensteckbriefe.at.

Mehrsprachige Bücher, die es in Österreich käuflich zu erwerben gibt – für die Kleinen und die Großen; verschiedene Genres unter www.buchmehrsprachig.at

IG-Lesen (www.ig-lesen.at) – Verein IG-Lesen in Zusammenarbeit mit dem BMUKK und dem Österreichischen Buchklub der Jugend:

Informationen, Materialien, Links zu Leseförderung (z. B. Lesen & Verstehen – 5-Schritt-Lesemethode nach Klippert). Buchempfehlungen zu Lesehits, Sachbüchern und Krimis – Kurzbeschreibungen der Lesetipps, Literaturlisten etc.

Internationales Institut für Jugendliteratur und Leseforschung (www.jugendliteratur.net):

Beratungsangebote für AutorInnen von Kinder- und Jugendliteratur; unter „Publikationen/Downloads“ Veröffentlichungen zu verschiedenen Themen der Kinder- und Jugendliteratur; „Buch des Monats“ unter der Rubrik „Aktuell“.

Lesen fördern! – Initiative des BMUKK zur Stärkung der Lesekompetenz aller Schülerinnen und Schüler

(http://www.bmukk.gv.at/schulen/pwi/init/lesen_foerdern.xml):

Informationen zu den Aktivitäten des BMUKK.

Lesekultur macht Schule – Lesepädagogik in Kärnten – im Auftrag des Amtes der Kärntner Landesregierung (www.lesekultur.ksn.at):

Informationen, Materialien, Links und Lesetraining.

Lesen in Tirol (www.lesen.tsn.at) – in Zusammenarbeit der Schulbibliotheken-Servicestellen, des Büros für Öffentliche Büchereien und Bibliotheken der UB Innsbruck, dem Tiroler Bildungsservice und dem Landesschulrat für Tirol:

Buch- und Medientipps, Rezensionen, Tiroler Lesekompetenz – Leseförderung an Volksschulen (www.lesekompetenz.tsn.at) usw. sowie Übungsmaterialien zur Leseförderung in deutscher und türkischer Sprache – „Tiroler Leseraupe“ (www.leseraupe.tsn.at)

Koordinationsstelle: Lesen, Salzburg – BMUKK (www.ksl.salzburg.at):

Bundesweites Netzwerk der Pädagogischen Hochschulen, mit ExpertInnen aus der Schulaufsicht und der Praxis. Unter „Links/Materialien“ sowie „Leseaktivitäten“ weiterführende Informationen.

Lesenetzwerk (www.lesenetzwerk.at) – „die“ Lesewebsite des BMUKK:

In der Rubrik „Lesen multimedial“ sind verschiedene Links zusammengestellt (z. B. zu Hörbüchern, Buch- und andere Leseempfehlungen sowie Lese- und Schreibprojekte für Kinder und Jugendliche). Die Seite stellt in den Rubriken „Lesedidaktik“, „LRS“, „Lesen multimedial“, „Lesen interkulturell“ und „Lesen international“ zahlreiche Institutionen und Projekte der Leseförderung vor.

mediamannual.at – interaktive Plattform des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur für die aktive Medienarbeit an der Schule (www.mediannual.at):

Zahlreiche Informationen und Links zu medienpädagogischen Themen und Projekten.

Österreichischer Buchklub der Jugend (www.buchklub.at):

Buchsuche unter „Buchspuren“ (Buchempfehlungen des Buchklubs für das aktuelle Schuljahr und die letzten zwei Schuljahre). Vielfältige Unterrichtsmaterialien zu den Zeitschriften und Buchempfehlungen bzw. -reihen des Buchklubs. Vorschläge zur Verwendung von Online-Medien unter „Buchklub Gorilla Cyber Tour“.

Lesepartner/innen (www.lesepartnerinnen.at):

Projekt zum unterstützenden und animierenden Lesen, durchgeführt vom Buchklub der Jugend

Lehrer-Service (www.lehrerservice.at) – Webseite für LehrerInnen zu den Schüler- und Jugendzeitschriften des Österreichischen Jugendrotkreuzes:

Mini-Spatzenpost, Spatzenpost, Kleines Volk, JÖ und Topic: Arbeitsblätter, Aufgaben, Leserallye usw.

Österreichisches Bibliothekswerk (www.biblio.at):

Viele Links, unter anderem zu den monatlichen Buchtipps der Studien- und Beratungsstelle für Kinder- und Jugendliteratur STUBE (www.stube.at). Unter „Rezensionen“ Empfehlungslisten zu verschiedenen Themen sowie Datenbank www.rezensionen.at, in der nach Schlagwort (auch Indexsuche möglich), AutorInnen, Erscheinungsjahr usw. recherchiert werden kann.

Salzburger Lesescreening (SLS)

(http://www.bmukk.gv.at/schulen/pwi/Lesefit_-_Salzburger_Les8642.xml):

Grundlegende Informationen zum Lesescreening.

Schulbuch Extra (SBX) – das eLearning-Portal des BMUKK

(<http://sbx.bildung.at/statisch/sbx/de/startseite.ihtml>):

Onlinematerialien für die Arbeit mit Schulbüchern.

Schule.at – Österreichisches Schulportal des education highway und des BMUKK (www.schule.at):

In der Rubrik „Gegenstände“ unter „Deutsch“ vielfältige Informationsangebote und weiterführende Links. Die „Multimediale Schulbibliothek“ gibt Lese-, Lern- und Medientipps und Zugang zu verschiedenen Informationen zum Thema Leseförderung.

Gegenstandsportal für die Grundschule unter <http://vs.schule.at/>

**Studien- und Beratungsstelle für Kinder- und Jugendliteratur STUBE
(www.stube.at):**

Monatlich neue Buchtipps sowie Buchlisten zu ausgewählten Themen.

Trio – eine Zeitschrift für den mehrsprachigen Unterricht

(<http://www.trio.co.at/>) Texte auf Deutsch, Bosnisch-Kroatisch-Serbisch und Türkisch.

ViS:AT – Virtuelle Schule Österreich – BMUKK (www.virtuelleschule.at):

Diskussions-, Entwicklungs- und Evaluierungsprojekt für den Einsatz von neuen Informations- und Kommunikationstechnologien im Bildungsbereich auf nationaler und internationaler Ebene. Unter „Initiativen und Kooperationen“ Links zu unterschiedlichen Projekten, die auch für die Förderung der Lesemotivation relevant sind.

Zeit.Punkt.Lesen – Leseland Niederösterreich (www.zeitpunktlesen.at) – eine von einer Reihe von Kooperationspartnern getragene Initiative:

Projekte, Gewinnspiele und Leo, ein Hase aus Niederösterreich (Leseanimation an Volksschulen)

ZiS – Zeitung in der Schule (www.zis.at):

Schüler und Schülerinnen sollen an das regelmäßige Lesen von Zeitungen und Zeitschriften herangeführt werden. Über ZiS können Schulen für mehrere Wochen kostenlos Abonnements in Klassenstärke beziehen. ZiS bietet über die Webseite auch zahlreiche Unterrichtsmaterialien an.

International

Akademie für Leseförderung der Stiftung Lesen an der Gottfried Wilhelm Leibniz Bibliothek (www.akademie fuer lesefoerderung.de):

Auf der Webseite der Akademie finden sich unter anderem Buch- bzw. Medienlisten für Buben (6 bis 10 Jahre, 11 bis 14 Jahre).

ALEKI – Arbeitsstelle für Leseforschung und Kinder- und Jugendmedien der Universität zu Köln (www.aleki.uni-koeln.de):

Internet-Rezensionszeitschrift für Kinder- und Jugendliteratur *lesebar* (www.lesebar.uni-koeln.de), die von Studierenden des Instituts für Deutsche Sprache und Literatur II zweimal im Jahr zusammengestellt wird (differenzierte Suche möglich; Schlagwörter z. B. „Selbstbestimmung – Fremdbestimmung“; „Stars – Helden – Vorbilder“ oder „Von Außenseitern, Schelmen und Andersartigen“ usw.). In der Rubrik „Tipps“ Empfehlungen zu Bilder-, Kinder-, Übergangs-, Jugendbüchern und Büchern für junge Erwachsene.

Alliteratus.com – Onlinemagazin für Kinder-/Jugendliteratur und Medien (www.alliteratus.com):

„Eine Handvoll ehrenamtlicher Mitarbeiter sichtet die Neuerscheinungen aus dem Bereich der Kinder- und Jugendliteratur und verfasst Rezensionen und Artikel, die man kostenlos herunterladen kann. Die Kritiker empfehlen nach eigenem Bekunden, was ihnen selbst gefällt, was sie anregend, unterhaltend und diskussionswürdig finden. Auf Gefälligkeiten, Polemik und manchmal auch auf „political correctness“ werde dagegen verzichtet.“
(Quelle: www.akademiefuerlesefoerderung.de)

Arbeitskreis für Jugendliteratur e.V. (www.jugendliteratur.org) (Dachverband der Kinder- und Jugendliteratur in Deutschland):

Herausgeber der Fachzeitschrift *JuLit* (erscheint vierteljährlich), Infos zum Deutschen Jugendliteraturpreis (Liste und kurze Vorstellung der nominierten Bücher); umfangreiche Linkliste.

Deutschlandfunk (www.dradio.de/dlf/sendungen/jungeleser/):

Einmal im Monat werden „Die besten sieben Bücher für junge Leser“ vorgestellt. Ausgewählt werden die Titel von einer Jury (29 Personen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz).

Deutsches Jugendinstitut

(http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=479):

Forschung über Kinder, Jugendliche und Familien an der Schnittstelle zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis.

Educaguides.ch (www.literacy.educaguides.ch) – im Auftrag des Bundesamts für Berufsbildung und Technologie BBT unterstützt durch die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK:

Literacy-Konzepte, Schreibdidaktik, Sachcomics.

Eselsohr – Fachzeitschrift für Kinder- und Jugendmedien

(www.eselsohr-leseabenteuer.de):

„Esel des Monats“ als Leseempfehlung, Inhaltsverzeichnis des jeweils aktuellen Heftes sowie Register für das laufende Jahr.

Eselsohr. Literaturtipps für Jungs. Kompaktkurs aus den letzten 12 Jahren

Eselsohr. Mai 2008.

EU.READ – Task Force For Reading And Reading Promotion (www.eu-read.com):

Verschiedene europäische Länder bilden ein internationales Netzwerk. Links zu Projekten und Forschung in diesen Ländern.

Fächerportal Schleswig-Holstein (http://faecherportal.schleswig-holstein.de):

Unter „Deutsch/Materialien“ Unterrichtseinheiten und andere Vorschläge.

Feibel.de – Büro für Kindermedien (www.feibel.de):

Informationen zum Thema Kinder, Computer und Medien; Kindersoftware-Ratgeber, Spiel des Monats, Buchempfehlungen zum Thema Kinder, Computer und Medien (Fachliteratur, erzählende Literatur – zum Teil mit Leseproben); Kinderseite (Spieletests, Web & Wissen, Lesetipps unter Krimi & Co).

FLIMMO – Programmberatung für Eltern e.V. (www.flimmo.de):

Sendungen für 3- bis 13-Jährige sowie für Kinder problematische Fernsehangebote werden vorgestellt.

Hamburger Bildungsserver (<http://www.hamburger-bildungsserver.de>):

Unter „Fächer/Deutsch“ eine große Bandbreite an Vorschlägen, Materialien und Links.

IfaK – Institut für angewandte Kindermedienforschung (www.ifak-kindermedien.de):

Dieses Institut der Hochschule der Medien Stuttgart erarbeitet Informationen zu den von Kindern bevorzugt genutzten Medien sowie zu deren Mediengewohnheiten. Die zentralen Zielgruppen sind PädagogInnen, Eltern und BibliothekarInnen. Bei den Vorschlägen zur Leseförderung werden auch audiovisuelle und digitale Medien berücksichtigt. Es werden Tipps zu Hörmedien, CDs, Zeitschriften, Manga, Filmen usw. gegeben. In der Rubrik „Medienpädagogik und Leseförderung“ finden sich Projektvorschläge für verschiedene Altersgruppen, zu unterschiedlichen Anlässen und Themen.

Internationale Jugendbibliothek München (www.ijb.de):

Unter „Bestand“ ist der Katalog *White Ravens* zu finden, der jeden Frühling im Zusammenhang mit der Internationalen Kinderbuchmesse in Bologna erscheint: „Berücksichtigt werden Titel, die wegen ihres universellen Themas und/oder ihrer innovativen literarischen und bildgestalterischen Qualität für ein internationales Fachpublikum interessant sind. Jedes Buch wird im Katalog mit einer kurzen Annotation vorgestellt. Mit speziellen Symbolen werden »Special Mentions« gekennzeichnet, außerdem Bücher, die zur Verständigung zwischen Kulturen und Völkern beitragen können (#), und leseleichte Texte, die auch ältere Leser ansprechen (°).“ (www.ijb.de)

Internet-ABC e.V. – das Portal für Kinder und Eltern (www.internet-abc.de):

Dieses Webportal richtet sich an 5- bis 12-Jährige, deren Eltern und PädagogInnen. Für die Kinder gibt es Spiele, Informationen, eine „Unendliche Geschichte“ zum Mitschreiben und anderes. PädagogInnen finden unter www.internet-abc.de/eltern Unterrichtsmaterialien zum Internet, Links sowie ausgewählte „Vorzeige-Projekte“.

JETZT Deutsch lernen – Gemeinschaftsprojekt des Goethe-Instituts, der Justus-Liebig-Universität Gießen und der Süddeutschen Zeitung (www.goethe.de/z/jetzt/deindex.htm):

Diese Webseite richtet sich zum einen an SchülerInnen der Sekundarstufe, die Deutsch lernen und ihre Lesekompetenz vertiefen wollen. Die Angebote können allein, in Lerngruppen oder als Ergänzung zum Deutschunterricht verwendet werden. Zum anderen finden LehrerInnen Vorschläge für ihren Unterricht, Online-Materialien für LehrerInnen von Deutsch als Fremdsprache sowie Links zu weiteren Online-Angeboten über interkulturelles Lernen, die auch in Gegenständen wie Geschichte eingesetzt werden können, usw.

Kinderuniversitas – Schreib- und Leseförderprojekt der Universitas, Zeitschrift für Wissenschaft (www.kinderuniversitas.de) – in Kooperation mit Kinderuniversitäten und anderen. Rezensionen von Kinder- und Jugendbüchern.

LesArt – Berliner Zentrum für Kinder- und Jugendliteratur (www.lesart.org):

Auf dieser Webseite werden Modelle zur literarisch-ästhetischen Bildung für Kinder und Jugendliche vorgestellt, die alle Künste und Medien verwenden. Multimodalität und Multimedialität des Lesens bzw. von Schriftlichkeit sind Ansatzpunkt, um Kinder und Jugendliche an die Welt der Literatur heranzuführen. Verschiedene Projekte zur Arbeit mit Büchern werden vorgestellt.

Lesen-Bildung-Hessen (<http://lesen.bildung.hessen.de>) – Bildungsserver

Hessen: Für Leseförderung in der Sekundarstufe I Projekte, Konzepte und Materialien in großer und sehr gut brauchbarer Auswahl.

Lehrer-online.de – Unterrichten mit digitalen Medien (www.lehrer-online.de):

Viele Ideen und Unterrichtsbeispiele zu allen Gegenständen; auch zu Leseförderung gibt es viele Informationen und Vorschläge (unter „Dossiers“) – z. B. gesamtes Stundenbild zu Vornamen (<http://www.lehrer-online.de/namen.php?sid=28035367382044363421252145214430>) oder zu Geräteturnen und Computer (<http://www.lehrer-online.de/turnen-und-computer.php?sid=28035367382044363421252145217340>).

Lesen in Deutschland – eine Initiative von Bund und Ländern zur außerschulischen Leseförderung (www.lesen-in-deutschland.de):

Auf dieser sehr umfangreichen Seite finden sich Materialien für die schulische und außerschulische Leseförderung, Links zu Leseförderungsprojekten, Lesetipps etc. Unter „Akteure“ werden Einrichtungen aufgelistet und kurz vorgestellt, die in den Bereichen der Leseförderung, Leseforschung, Literaturvermittlung usw. tätig sind.

Mediendaten Südwest (www.mediendaten.de):

Diese Webseite bietet umfangreiche Informationen an, wenn man zu aktuellen Forschungsergebnissen zu Medien, zu medienpädagogisch interessanten Webseiten usw. recherchieren möchte. In der rechten Spalte werden zu beinahe jedem in der linken Rubrik aufgelisteten Thema zahlreiche Links genannt.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (www.mpfs.de):

Auf dieser Webseite werden Gratis-Downloads der KIM- und JIM-Studien angeboten, die jährlich den Medienumgang von Kindern und Jugendlichen in Deutschland untersuchen. Außerdem finden sich Informationen und Materialien zu medienpädagogischen Themen, zu diesbezüglichen Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten sowie Links. Der „Infopool Medienkompetenz Südwest“ bietet Suchmöglichkeiten zu medienpädagogischen „Materialien/Websites“ sowie „Projekten“ für die Schule sowie den außerschulischen Bereich und die Vorschule an.

National Literacy Trust (www.literacytrust.org.uk):

Die Seite des National Literacy Trust, einer unabhängigen großbritannischen Einrichtung mit dem Ziel der Leseförderung, ist sehr umfangreich und bietet eine enorme Bandbreite an Informationen, Materialien und Links an. Unter der Rubrik „Secondary“ werden unter „Resources“ zu einer Reihe von Themen Projekte usw., die über Links zu erreichen sind, kurz erläutert.

Page at a Time – ein Projekt des The Wolfsonian, Florida, mit den Miami-Dade County Public Schools (www.pageatotime.org):

Das Museum The Wolfsonian sammelt vor allem Alltagskultur und Propagandamaterial aus faschistisch regierten Staaten der Zeit zwischen 1885 und 1945. *Page at a Time* richtet sich an 11- bis 12-Jährige, die befähigt werden sollen, ideologische Botschaften zu entschlüsseln. Für eine nähere Beschreibung siehe die Präsentation in *Förderung der Lesemotivation* (Böck 2008: 92). Besonders bemerkenswert ist, wie die einzelnen Buchprojekte umgesetzt werden. Beispiele dafür finden sich unter der Rubrik „Gallery“/“PAT Books“.

Primolo.de – Homepage-Generator für die Grundschule (www.primolo.de):

Kinder und Jugendleseseiten, auch zum Rezensieren (Leselilli – Projekte für die Grundschule).

ReadWriteThink (www.readwritethink.org) – Unterrichts- und Lehrmaterialien der International Reading Association (IRA):

Eine unüberschaubare Vielfalt an Angeboten inkl. Stundenbildern, Projektvorschlägen, kommentierten Linklisten und Spielen, Projekten und Aufgaben, die ohne Lesen und Schreiben nicht auskommen (Rubrik „Student Materials“).

SIKJM – Schweizerisches Institut für Kinder- und Jugendmedien

(www.sikjm.ch): Übersicht und Informationen über Projekte (z. B. Bücherlisten und Anleitung zu Projekten mit Hörbüchern) sowie Links zu Kinder-Webseiten und für LehrerInnen.

Stiftung Lesen (www.stiftung-lesen.de):

In der Rubrik „Leseempfehlungen“ steht die Broschüre *Für Sie getestet – Neue Kinder- und Jugendbücher* zum Gratis-Download zur Verfügung. Diese Liste erscheint zweimal pro Jahr und umfasst Bilderbücher, Sachbücher sowie erzählende Literatur. Auch Hörbücher und DVDs werden vorgestellt. Umfangreiche Informationen zu Leseförderung.

Zentrum Lesen, Pädagogische Hochschule Aarau – www.zentrumlesen.ch:

Unter „Praxis“ stehen Buchbesprechungen sowie Materialien zu Büchern zu einzelnen Projekten und zu Tagungen zur Verfügung.

7 Hintergründe, Ansatzpunkte und Forschungsergebnisse zur geschlechtersensiblen Förderung der Lesemotivation

Margit Böck

In diesem Kapitel werden die zentralen Ausgangsüberlegungen, auf denen die Praxisbeispiele aufbauen und die in Kapitel 1 kurz zusammengefasst sind, vorgestellt. Eine ausführlichere Darstellung findet sich in *Gender & Lesen* (Böck 2007a) sowie in *Förderung der Lesemotivation* (Böck 2008a).

1. Lesen als soziale Praxis

Lesen ist kommunikatives Handeln

„Lesen“ wird im Zusammenhang mit den in dieser Sammlung vorgestellten Praxisbeispielen als eine Form des „kommunikativen Handelns“ verstanden: Der Begriff des „Kommunikativen“ verweist darauf, dass es beim Lesen überwiegend¹⁰ um die Inhalte geht, die ein Text vermittelt. „Handeln“ bezieht sich darauf, dass jemand im Allgemeinen dann einen Text liest, wenn ihr bzw. ihm das Lesen dieses Textes bzw. die Aktivität Lesen aus ihrer Perspektive als sinnvoll und zielführend erscheint, d.h. man liest im Allgemeinen nicht „einfach so“, ohne jeden Grund.

Die Motivationen für das Lesen bzw. die damit verfolgten Ziele sind den LeserInnen mehr oder weniger bewusst. Vor allem für geübte Leser und Leserinnen ist Lesen ein quasi automatisierter Prozess und häufig in Alltagsroutinen eingebaut. Das Freilegen der oftmals sehr komplexen und multifunktionalen Leseanlässe benötigt eine differenzierte Auseinandersetzung mit der eigenen Lesesozialisation sowie einen genauen Blick auf die jeweils gelesenen Texte.

Für die Förderung der Lesemotivation leitet sich aus dem Verständnis von Lesen als kommunikativem Handeln ab, dass den zu Fördernden authentische Leseanlässe geboten werden müssen: Das Lesen selbst, die Texte sowie die mit dem Lesen verbundenen Aufgaben müssen für die Mädchen und Buben in ihrer Bedeutung nachvollziehbar und für sie sinnvoll sein. Authentische Leseanlässe zu schaffen, ist ein sehr pragmatischer Zugang dazu, was „Lesen“ ist. Er entspricht dem mannigfaltigen Funktionspotential dieser Kulturtechnik allerdings wesentlich stärker als eine Reduktion des Lesens auf die Lektüre von erzählender Literatur, die sich auf einen spezifischen Ausschnitt der Leistungen von Lesen und Schrift beschränkt. Lesen auf literarisches Lesen einzugrenzen, entspricht auch nicht den Erfahrungen der SchülerInnen mit Schrift und Lesen in ihrem schulischen und außerschulischen Alltag. Eines der zentralen Ziele der in dieser Sammlung vorgestellten Praxisbeispiele ist, sowohl für Mädchen als auch für Buben Texte und Aufgaben vorzustellen, die ihnen authentische Leseerlebnisse ermöglichen, die im Idealfall für sie auch subjektiv bedeutsam sind.

¹⁰ Man kann Texte auch wegen ihrer Sprachmelodie lesen – und man kann lesen, ohne die Inhalte des Textes wirklich wahrzunehmen, weil man „mit dem Kopf woanders ist“.

Lesen ist dabei häufig in mehrdimensionale Aktivitäten integriert und nicht das Hauptziel dieser Aufgaben. Der Fachbegriff für diesen Ansatz ist „embedded reading“ bzw. „eingebettetes Lesen“. Dieses Vorgehen entspricht zum einen dem Verwachsen-Sein von schriftlichen mit anderen Aktivitäten im Alltag. Zum anderen ist diese Einbettung von Lesen besonders dann wichtig, wenn man Mädchen und Buben mit Leseschwierigkeiten dazu anregen möchte, Texte zu lesen. Diese haben während ihrer Lese(lern)karriere häufig bereits eine Reihe von Misserfolgserlebnissen gemacht, die dazu führen, dass sie dem Lesen oft sehr distanziert gegenüberstehen. Hier geht es darum, Wege zu finden, um Abwehrreaktionen oder Blockade zu vermeiden. Auch dazu sollen die Praxisbeispiele Modelle und Anregungen liefern.

Lesen und Schreiben

Es ist bemerkenswert, dass Debatten zur Leseförderung nach meiner Beobachtung zumindest im deutschen Sprachraum das Schreiben weitgehend ausblenden bzw. nicht explizit als einen bedeutsamen Weg zum Lesen thematisieren. Dabei ist Schreiben für die Förderung sowohl der Lesemotivation als auch der Lesekompetenz als produktive Form der Schriftverwendung nicht wegzudenken.

SchülerInnen lernen durch Schreiben vor allem, wie Texte „funktionieren“ und was alles zu beachten ist, um selbst einen Text zu verfassen. Dieses Wissen ist ein wichtiger Faktor der Lesekompetenz und unterstützt das Textverständnis, sei es als Genwissen oder durch einen erweiterten Wortschatz. Nicht zuletzt muss beim Schreiben auch gelesen werden, um zu wissen, was man schon geschrieben hat.

Der Bedeutung des Schreibens für das Lesen tragen z. B. zahlreiche Förderungsprogramme aus Großbritannien Rechnung, die ihren Fokus entweder auf Lesen und Schreiben oder in erster Linie auf Schreiben legen (z. B. Barrs/Pidgeon 2002). Beim Schreiben werden aktiv Texte produziert oder gestaltet und verändert, und die SchülerInnen arbeiten dabei häufig mit dem Computer – was besonders für viele Buben attraktive Aktivitäten im Zusammenhang mit Schrift sind, während Lesen als „inneres Tun“ üblicherweise weniger Möglichkeiten für „körperlichen Einsatz“ bietet. Schreiben ist ein zentrales Element vieler der in dieser Sammlung vorgestellten Praxisbeispiele.

Durch häufiges Schreiben bauen Mädchen und Buben „Schwellenängste“ ab, Schreiben wird für sie etwas Selbstverständliches. Ihr Potential, sich selbst auszudrücken, erfährt eine grundlegende Erweiterung. Dies ist umso bedeutender, als es beim Schreiben auch darum geht, kommunikative Grundrechte wahrnehmen und den eigenen Standpunkt sowie eigene Bedürfnisse und Wünsche schriftlich ausdrücken zu können. Schreiben zu können ist eine Voraussetzung für eine von anderen unabhängige Lebensgestaltung. Viele alltägliche Aufgaben kommen nicht ohne Schreiben aus, und nach wie vor gelten in vielen Bereichen des Alltagslebens ausschließlich schriftliche Mitteilungen als verbindlich.

„Situated Literacy“ – Lesen ist immer situationsbezogen

Das Englische verfügt mit dem Begriff „Literacy“ über einen Begriff, der Lesen und Schreiben sowie Lese- und Schreibkompetenzen und Bedeutungszuweisungen der LeserInnen an mit Schriftlichkeit verbundene Faktoren umfasst. Im Deutschen und in vielen anderen Sprachen fehlt dieser Begriff.¹¹

Ein großer Vorteil des Begriffs „Literacy“ im Vergleich zu den Termini „Lesen“ und „Schreiben“ ist, dass Lesen und Schreiben kontextualisiert gedacht und nicht als von LeserInnen, SchreiberInnen, Texten und ihrer sozialen Umwelt losgelöst betrachtet werden. In der deutschsprachigen Debatte zur Leseförderung dominiert häufig ein dekontextualisiertes Verständnis von Lesekompetenz, das durch den funktional-kognitiv ausgerichteten Lesekompetenz-Begriff von PISA noch verstärkt wird. Motivationale und emotionale Komponenten werden ausgeblendet, „Lesekompetenz“ als von Personen unabhängig, autonom verstanden.

Eine umfassendere Konzeption von „Lesekompetenz“ wurde im Rahmen eines DFG-Projektes in Deutschland entwickelt (vgl. z. B. Hurrelmann 2002). Die kognitive, motivationale, emotionale und reflexive Dimension sowie die Anschlusskommunikation sind demnach für die Lesekompetenz prototypisch (vgl. zusammenfassend Böck 2007b: 12f.). Vernachlässigt werden allerdings die Subjekthaftigkeit von Personen und ihrem Handeln einerseits sowie ihr immer Eingebunden-Sein in spezifische Lebenswelten, die immer auch mehr oder weniger reichhaltige Lesewelten sind, andererseits.

Besonders die in den 80er Jahren im angloamerikanischen Raum entstandene Forschungsrichtung der „New Literacy Studies“ geht von einem ganzheitlichen Verständnis von „Literacy“ aus, in dem die Leser und Leserinnen als soziale Wesen interessieren. Lesen und Schreiben wird als „soziale“ und „situierete Praxis“ verstanden (vgl. zusammenfassend Böck 2007b: 14f.). Dieser Ansatz signalisiert, dass Lesen und Schreiben keine kontextunabhängigen Aktivitäten sind.¹²

Für die schulische Förderung der Lesemotivation stellt sich vor allem die Frage nach der Unterscheidung zwischen dem außerschulischen Lesen und Schreiben von Kindern und Jugendlichen und ihrem schulischen bzw. mit Schule verknüpften Lesen und Schreiben. Außerschulisches Lesen und Schreiben ist das selbstbestimmte Lesen und Schreiben von Mädchen und Buben, das in ihrer Freizeit, bei ihnen zu Hause oder bei FreundInnen stattfindet und bei dem ihre eigenen Ziele und Bedürfnisse im Mittelpunkt stehen. Schulisches Lesen und Schreiben findet überwiegend in der Schule, aber auch zu Hause statt (z. B. Hausübungen). Die Lestoffe und die damit verbundenen Aufgaben sind weitgehend festgelegt. Nicht die „Agenda“ der Mädchen und Buben, sondern die der Schule (des Lehrplans, der LehrerInnen) bestimmt dieses Lesen und Schreiben.

Je nachdem, in welcher Situation wir lesen und schreiben, passen wir unser Tun dieser Situation und unseren Zielen bzw. den Aufgaben an, die wir zu erfüllen haben oder erreichen wollen. Die jeweilige Situation bestimmt zu weiten Teilen unsere Motivation, uns mit Texten auseinanderzusetzen. Wenn uns ein Text interessiert (intrinsische Lesemotivation), wird es uns leichter fallen, die entsprechen-

11) In den letzten Jahren wurde „Literacy“ außerhalb der eigentlichen Arbeitsfelder, in denen die Schriftlichkeit im Zentrum steht – „littera“ ist lateinisch für Buchstabe –, geradezu inflationär verwendet, um Kompetenzen jeder Art zu benennen (z. B. emotional literacy, physical literacy, musical literacy etc.).

12) Brian Street (z. B. 1993), einer der Mitbegründer der New Literacy Studies, weist mit dem Konzept der „ideological literacy“ z. B. darauf hin, dass durch das Erlernen einer Standard-Schriftsprache die von den Kindern außerhalb der Schule verwendeten Formen der (gesprochenen und schriftlichen) Sprachverwendung abgewertet werden.

de Konzentration aufzubringen, um diesen Text zu verstehen, auch wenn er sehr kompliziert ist. Lesen wir einen Text deshalb, weil das jemand anderer von uns will (extrinsische Lesemotivation), und interessiert uns dieser Text nicht, weil wir mit seinen Inhalten wenig oder nichts anzufangen wissen, so wird die Bereitschaft, uns darauf zu konzentrieren, deutlich geringer sein.¹³

Für die Förderung der Lesemotivation leitet sich aus der Situiertheit des Lesens ab, dass einerseits von Seiten der Lehrer und Lehrerinnen Sensibilität dafür erforderlich ist, wie die Mädchen und Buben unterschiedliche Situationen des Lesens (und Schreibens) und damit verbundene Aufgaben erleben und interpretieren. Andererseits macht das Wissen um die spezifischen Kontexte des Lesens deutlich, wie wichtig es ist, zwischen schulischem und außerschulischem Lesen zu vermitteln und das außerschulische Lesen in die Schule zu holen. Dadurch erfährt die außerschulische Lesepraxis der Mädchen und Buben Anerkennung durch die LehrerInnen, die gleichzeitig an diesen Lese- und Textformen anknüpfen können, die den SchülerInnen vertraut sind. Ziel ist es, einen Brückenschlag zu schaffen zwischen diesen beiden für Mädchen und Buben relevanten Kontexten des Lesens.

„Literacy and identity“ – Lesen als Teil der Identitätsarbeit

Als Formen des kommunikativen Handelns sind Lesen und Schreiben sowie Lesestoffe immer auch Teil unseres „In-der-Welt-Seins“. Wir gestalten unser Handeln auf Basis der Bedeutungen, die wir uns selbst und unserer Umwelt zuschreiben. Je nachdem, in welcher Lebenswelt wir leben, welches Selbstbild wir von uns haben, zu welcher sozialen Gruppe wir uns zählen (wollen), beeinflussen diese Bedeutungszuweisungen auch unser schriftbezogenes Handeln.

Diese Prozesse laufen mehr oder weniger bewusst ab. Als Alltagshandeln sind sie oft ritualisiert: Irgendwann in unserem Leben haben wir diese Gewohnheiten als für uns sinnvoll entwickelt, etwa dass wir vor dem Einschlafen einen Roman, bei Zugfahrten Zeitung und während Wartezeiten Zeitschriften lesen etc.

Lesen und Schreiben, Lesemedien sowie Genres und Themen haben in verschiedenen Lebenswelten und Kontexten einen je spezifischen Stellenwert und wecken bei den Menschen oft sehr unterschiedliche Assoziationen. Ein Beispiel für diese Differenzen sind die „typischen“ männlichen und weiblichen Lesevorlieben. Die sozialen Zuschreibungen an uns als LeserInnen einerseits und an Lesestoffe andererseits wirken sich darauf aus, welche Zeitschriften, Zeitungen, Bücher, Comics usw. wir lesen.

Lesen ist immer auch expressives Handeln, sofern es nicht in sehr zurückgezogenen Situationen stattfindet. Durch die Auswahl von Lesestoffen und wie wir mit diesen umgehen, drücken wir auch etwas über uns selbst aus, etwa wenn wir nach einem Bibliotheksbesuch die ausgeborgten Bücher demonstrativ vor uns her- oder in einer Tasche tragen, wenn ein AHS-Schüler einen Roman von Albert Camus oder ein *Jerry Cotton*-Heft liest oder eine Hauptschülerin das *P.M.*¹⁴ und das *ct*-Computermagazin.

13) Dass Lesen immer situiert ist, ist z. B. auch für standardisierte Tests wie PISA relevant. Die Testaufgaben sind für manche SchülerInnen, was deren Inhalte und die damit verbundenen Aufgaben betrifft, möglicherweise wenig oder nicht interessant. Die Bereitschaft, diese Texte zu lesen und die Aufgaben zu lösen, hängt vor allem bei weniger kompetenten und weniger motivierten LeserInnen bis zu einem gewissen Grad auch davon ab, inwieweit sie bereit sind, sich auf diese Testsituation einzulassen.

14) *P.M.* steht für „Peter Moosleitner“; Es handelt sich dabei um eine populärwissenschaftliche Zeitschrift, die monatlich erscheint (im Internet: www.pm-magazin.de) und vor allem von Buben und Männern gerne gelesen wird. Zusätzlich zum Magazin erscheinen die Special-Interest-Zeitschriften *P.M. History*, *P.M. Biographie*, *P.M. Trainer*, *P.M. Fragen&Antworten* sowie *P.M. Perspektive* (viermal jährlich).

Möchte man die zu fördernden SchülerInnen mit Lesestoffen und darauf bezogenen Aufgaben erreichen, die diese akzeptieren und mit denen sie sich auseinandersetzen, ist immer auch die Frage zu stellen, ob diese Lesestoffe den Identitätsvorstellungen der Mädchen und Buben entsprechen. Lesestoffe, die die SchülerInnen aus den unterschiedlichsten Gründen nicht mit ihrem Selbstbild vereinbaren können – die Vorstellungen über ihre Geschlechterrollen sind Teil ihres Selbstbildes –, werden bei ihnen nur auf geringes Interesse stoßen. Die Mädchen und Buben mit ihren Erfahrungen, ihren Gewohnheiten und Erwartungen müssen auch aus diesem Grund absolut im Zentrum der Konzeption von Maßnahmen der Lesemotivationsförderung stehen.

Texte: Modus, Medium, Genre, Thema

Bei der Auswahl von Texten, die für die Förderung der Lesemotivation verwendet werden, sind vier Ebenen zu berücksichtigen:¹⁵

Der Modus der Kommunikation

Lesen ist die Rezeption von Schrift. Alles, was wir ausdrücken und jemandem mitteilen möchten, müssen wir in ein Zeichensystem, einen so genannten „Modus der Kommunikation“ übersetzen. Neben den verbalen Modi der Kommunikation, der gesprochenen Sprache und der Schrift, zählen zu diesen Kommunikationsmodi z. B. auch visuelle Modi (Malerei, Fotografie, Film etc.) oder auditive Modi (z. B. Klänge, Musik, Geräusche). Schriftliche Texte werden – bedingt durch die Verbreitung von Texten am Bildschirm sowie die einfachere und billigere Bildverarbeitung im Druck – zunehmend mit Bildern kombiniert.

Mit Schrift und Bild können unterschiedliche Aspekte von Inhalten unterschiedlich gut dargestellt werden. Bilder „zeigen“ etwas, in Texten werden Inhalte sequenziell vermittelt. Größenverhältnisse, räumliche Anordnungen und Strukturen können visuell einfacher dargestellt werden. Sprache eignet sich besonders gut, um Ereignisse und Erfahrungen in ihrem Zeitablauf darzustellen. Bilder sind im Vergleich zu verbalen Aussagen sehr konkret, sofern es sich um konkrete Inhalte handelt. Jeder Mensch wird seine/ihre eigenen Vorstellungen von einer „Katze“ haben. Ein konkretes Bild einer Katze legt fest, wie groß diese Katze ist, welche Farbe sie hat usw. Diese „Offenheit“ der Sprache ist ein wichtiges Element für die Faszination vor allem des literarischen Lesens. Die Leserin/der Leser rekonstruiert den Text mit den eigenen Vorstellungen und „Bildern“, was zu einem sehr subjektiven Rezeptionserlebnis führt. Das Gegenbeispiel ist die Verfilmung eines Romans: Ein Schauspieler gibt dem Protagonisten ein bestimmtes Gesicht, ein Haus ist ein ganz bestimmtes Haus, bestimmte Farben dominieren usw.

Während geübte LeserInnen sich durch Illustrationen in Büchern mitunter abgelenkt fühlen, weil diese nicht ihren eigenen „Bildern“ entsprechen, sind für ungeübte LeserInnen Illustrationen häufig sehr wichtig, weil diese sie beim Verstehen des Textes unterstützen können. Und: Viele Bilder tragen dazu bei, dass Texte aufgelockert werden und nicht so „dicht“ wirken, was speziell für schwächere LeserInnen wichtig ist.

15) Vgl. ausführlich dazu Böck 2007a.

Bei der Auswahl von Texten ist zu berücksichtigen, dass besonders SchülerInnen, die selten lesen und in einem lesefernen Kontext aufwachsen, zwar häufig mit der „Sprache“ des Fernsehens vertraut sind, aber Hinweise, um Texte zu verstehen, oft nicht kennen und z. B. nicht nachvollziehen können, wem in einem geschriebenen Dialog eine Äußerung zuzuordnen ist. Diese Mädchen und Buben brauchen hier besondere Unterstützung, zu der auch Empathie und das Interesse daran zählt, wo sie Schwierigkeiten haben – und vor allem ein pädagogisches Klima, in dem sie sich trauen, Fragen zu stellen, auch wenn diese besonders für geübte LeserInnen noch so seltsam sein mögen.

Die Vertrautheit mit den Erzählformen des Fernsehens wiederum legt es nahe, für weniger geübte LeserInnen Texte auszuwählen, die mit diesen Mitteln arbeiten. Ein im pädagogischen Kontext weniger geschätztes Beispiel sind die Bücher von Thomas Brezina. Es gibt mittlerweile aber auch anspruchsvollere Texte der Kinder- und Jugendliteratur, die Erzählstrategien aus dem Fernsehen umsetzen.

Die Modi eines Textes sind in Bezug auf die Textauswahl auch deshalb von Bedeutung, weil Mädchen insgesamt eher den verbalen Modi der Kommunikation näher stehen, während Buben im Allgemeinen eine höhere Affinität zu visuellen Darstellungsformen haben.

Das Lesemedium

Das Medium, mit dem schriftliche Inhalte vermittelt werden, ist die zweite Ebene, die auf Seiten des Textes zu berücksichtigen ist. Es gibt hier verschiedene Differenzierungen. Eine Möglichkeit ist, zwischen den traditionellen, papiergebundenen Lesemedien (Buch, Zeitung, Zeitschrift usw.) und den elektronischen Ausgabemedien von Schrift (Computerbildschirm, Handy, Fernseher etc.) zu unterscheiden. Eine andere Abgrenzung differenziert aufgrund ihrer Erscheinungsweise zwischen periodischen Printmedien (Zeitung, Zeitschrift, Online-Nachrichtenportale, Teletext), nicht-periodischen Printmedien (Buch, Comics) und Lesematerialien des Alltags (z. B. Prospekte, Kataloge, Kalender, Bedienungsanleitungen, Produktbeschriftungen).

Die veränderte Leselandschaft ist immer in Kombination von Modus und Medium zu sehen. Hier eröffnen sich für die Förderung der Lesemotivation gerade von schwächeren LeserInnen neue Wege, weil z. B. Texte im WWW sowohl inhaltlich als auch formal häufig stark strukturiert und aus kurzen Einheiten zusammengesetzt sind. Dazu kommen Bilder, Filmsequenzen und die Hypertextfunktion, die ein einfaches Bewegen von Text zu Text ermöglicht. Die Interaktivität vieler Webangebote macht diese für Mädchen und besonders für viele Buben attraktiv.

In der Schule steht nach wie vor das (erzählende) Buch als Lesemedium im Mittelpunkt, wenn es um das Lesen oder dessen Förderung geht. Laut PIRLS 2006 lesen die SchülerInnen der 4. Klasse Volksschule außerhalb der Schule Bücher, die etwas erklären,¹⁶ mit deutlichem Abstand am häufigsten, gefolgt von Anleitungen/Gebrauchsanweisungen, Comics, Teletext und Werbezetteln/Katalo-

16) Die Formulierung im Fragebogen lautete: „Ich lese Bücher, die etwas erklären (zum Beispiel über deinen Lieblingssportler, über Tiere, die dich interessieren, oder über einen Ort, den du besucht hast).“ Es ist davon auszugehen, dass die 9-/10-Jährigen hier vermutlich auch Bücher einbezogen haben, die eher der erzählenden Literatur zugeordnet werden würden, wie z. B. Tiergeschichten oder Bücher über das Leben von Pop-Stars. Diese auf die Altersgruppe der ca. 10-Jährigen abgestimmte Literatur ist möglicherweise eher dem Bereich narrativer als expositorischer Texte zuzuordnen. Der Begriff „Sachbuch“ ist im Zusammenhang mit dieser Altersgruppe vermutlich breiter anzulegen als für die 15-/16-Jährigen, die unter dem „Sachbuch“ eher in erster Linie expositorisch-informierende Texte verstehen dürften.

gen. Geschichten/Romane folgen als erzählende Literatur an sechster Stelle. Zeitschriften, Texte im Internet und Zeitungen lesen die 9-/10-Jährigen am seltensten. Die Lesehäufigkeit von Anleitungen, Comics, Teletext, Werbetexten, erzählender Literatur und Zeitschriften unterscheidet sich allerdings nicht gravierend voneinander.

Diese Rangreihe ist bei den 15-/16-Jährigen deutlich verschoben, wobei Lesestoffe des Alltags in PISA nicht berücksichtigt werden. Die Jugendlichen lesen 2006 am häufigsten zum Vergnügen Zeitungen, gefolgt von E-Mails/Webseiten und Zeitschriften. Erzählende Literatur und Sachbücher werden deutlich seltener gelesen, Comics stehen an letzter Stelle.

In diesen Verschiebungen spiegeln sich Veränderungen in Folge des Buchleseknicks wider. Für die Auswahl von Lesemedien für die Schüler und Schülerinnen der 5. Schulstufe lässt sich daraus ableiten, dass ihre Lesepräferenzen denen der 9-/10-Jährigen zwar noch näher stehen, die periodischen Printmedien und das Internet allerdings gegenüber dem Buch an Bedeutung gewinnen. Besonders die Ergebnisse aus PIRLS, die auch Lesematerialien des Alltags einschließen, zeigen, dass die Konzentration von Leseförderung auf das Buch nur einen Ausschnitt ihrer Lesepraxis umfasst. Auch wenn Kinder, die häufig erzählende Literatur lesen, eine überdurchschnittliche Lesekompetenz haben – ein Zusammenhang, der den Fokus der Förderung auf dieses Medium rechtfertigt –, können vor allem jene Schüler und Schülerinnen, die dem (literarischen) Buch distanziert gegenüberstehen, mit anderen Lesemedien vermutlich eher erreicht werden. Hier ist es erforderlich, Leseförderung in Stufen zu konzipieren und zu überlegen, wie die Mädchen und Buben die gesamte Vielfalt der Lesemedien kennen lernen und auch zum Buchlesen geführt werden können, ohne ihre bisherige Lesepraxis abzuwerten.

Das Genre

Der Begriff „Genre“ bezeichnet unterschiedliche Gattungen von Medienprodukten. Genres reflektieren spezifische Relationen zwischen dem Text und seinen RezipientInnen. Eine Anleitung teilt z. B. mit, was in einer bestimmten Situation zu tun ist, ein Krimi unterhält seine LeserInnen.

Genrewissen ist erforderlich, um die Intention eines Textes zu verstehen. Beim Verfassen von eigenen Texten wiederum ist es wichtig, um Texte zu produzieren, mit denen man die angestrebten Ziele erreicht.

Genres sind auf die jeweiligen Kontexte abgestimmt. Als Fotoessay angelegte Unterlagen erwecken bei der Bewerbung um eine Stelle als RedakteurIn im Fernsehen vermutlich Aufmerksamkeit und Interesse. In kaufmännischen Betrieben werden sie wahrscheinlich bereits in der ersten Runde als unangemessen aussortiert.

Eine gängige Differenzierung von Genres ist, zwischen „Information“ und „Unterhaltung“ zu unterscheiden. Diese Dualität ist insofern fragwürdig, als es sich hier nicht um die Gegenpole einer Skala handelt: Information kann immer auch unterhaltend sein und Unterhaltung informativ. Das Gegenteil von Information wäre „Nicht-Information“, von Unterhaltung „Nicht-Unterhaltung“. Diese verbreitete Unterscheidung ist vor allem auch problematisch, weil ihr eine Wertung eingeschrieben ist: Unterhaltung wird im Vergleich zu Information traditionell als weniger wichtig bis zu belanglos eingestuft, Information als das

Wichtige, Nützliche. Auch wenn Texte von ihren AutorInnen für bestimmte Zwecke verfasst werden und eine diesen Zielen entsprechende Lesart nahe legen, bedeutet das nicht, dass die RezipientInnen sich an diese Textintentionen halten müssen. So wird gerade bei der Abgrenzung von „Information“ versus „Unterhaltung“ häufig ausgeblendet, dass RezipientInnen bestimmen, für welche Zwecke sie Medien nutzen. So können als „Unterhaltung“ eingestufte Romane oder Fernsehsendungen Interpretationshilfen und Modelle zur Verfügung stellen, wie man sich selbst in ähnlichen Situationen verhalten könnte. Umgekehrt erfüllen als „Information“ bezeichnete Angebote, wie z. B. Sachliteratur oder TV-Dokumentationen, häufig unterhaltende Funktionen wie Spannung und Entspannung.

Wegen der Zuschreibungen von „wertvoll“ und „minderwertig“ ist die Unterscheidung zwischen informations- und unterhaltungsorientierten Texten auch für eine geschlechtersensible Auseinandersetzung mit Genrepräferenzen zu hinterfragen, weil dadurch die weiblichen Lesepräferenzen abgewertet werden: Frauen und Mädchen lesen deutlich öfter als Männer und Buben als „unterhaltungsorientiert“ eingestufte erzählende Literatur. Bei den männlichen Lesepräferenzen stehen informationsorientierte Texte an erster Stelle.

Diese weiblichen und männlichen Lektürepräferenzen sind unter anderem auf die Alltagsanforderungen zurückzuführen, mit denen Frauen und Männer konfrontiert sind. Frauen sind nach wie vor häufiger als Männer für Beziehungsarbeit zuständig, Männer eher für Erwerbsarbeit. In diesen unterschiedlich akzentuierten Alltagswelten sind je andere „Informationen“ nützlich, die auch in verschiedenen Medien und Genres sowie anhand je spezifischer Themen abgehandelt werden. Um vor allem die abwertende Konnotation von „Unterhaltung“ im Zusammenhang mit Lesen und Lesepräferenzen zu vermeiden, verwende ich bewusst den Begriff der „erzählenden Literatur“ oder „narrativer Texte“, um Texte zu bezeichnen, die im allgemeinen Sprachgebrauch „Unterhaltungsliteratur“ genannt werden.

Die Unterscheidung zwischen „Information“ und „Unterhaltung“ entspricht der Genre- und Funktionsvielfalt von Medienangeboten auch deswegen immer weniger, weil inhaltliche und gestalterische Aspekte von Information und Unterhaltung spätestens seit Anfang der 1980er Jahre zunehmend vermischt werden. Bekannte Etiketten für die neuen Genres, in denen einstmalig klar Getrenntes zusammenfließt, sind „Infotainment“ oder „Edutainment“. Ob die Vermischungen von Informations- und Unterhaltungsgenres als bedenklich einzustufen sind, hängt sehr von den jeweiligen Kontexten ab sowie von den Zielsetzungen der ProduzentInnen und den Erwartungen und der Medienkompetenz der RezipientInnen. So erscheint es z. B. sinnvoll, die Lernmotivation durch unterhaltende Elemente in Unterrichtsmaterialien zu fördern, weil dadurch auch Lerneffekte verbessert werden. Fragwürdig ist es allerdings, wenn ein Zuviel an Unterhaltung von den eigentlichen Vermittlungszielen ablenkt. Dass z. B. die Wahrnehmung eines Textes als informativ oder unterhaltend durch seine LeserInnen mitbestimmt, inwieweit sie diesen auch „ernst nehmen“ und wie viel Konzentration sie für seine Lektüre aufwenden, ist hier ein wichtiger Punkt: „Television is easy, print is tough“, so der Sukkus einer Studie des Medienpsychologen Gavriel Salomon, der Anfang der 1980er Jahre Kinder fragte, warum sie sich beim Lesen mehr konzentrieren als beim Fernsehen: Mehr Konzentration lässt höhere Lerneffekte erwarten.

Gerade im Zusammenhang mit geschlechtsspezifischen Genrepräferenzen beim Lesen empfiehlt es sich bei der Wahl von Texten, immer verschiedene Merkmalsebenen zu kombinieren. Zu diesen Merkmalen zählt z. B., ob Inhalte fiktional oder nicht-fiktional sind und inwieweit affektiv-emotionale Komponenten eine Rolle spielen bzw. im Vordergrund stehen. Ein weiterer Aspekt ist, ob bei erzählender Literatur diese Texte alltagsnah-realistisch oder z. B. in Fantasy- und Science-Fiction-Welten angesiedelt sind. Auch die Struktur von Texten ist ein Unterscheidungskriterium: Inhalte können narrativ übersetzt oder in (mehr oder weniger) abgegrenzten Teilen von Beschreibungen unterschiedlicher Aspekte eines Themas organisiert sein.

***Leseppräferenzen von Mädchen und Buben –
was auf Ebene des Genres und der Inhalte zu beachten ist***

Merkmale von Lesestoffen	eher von Mädchen bevorzugt	eher von Buben bevorzugt
Genre	erzählend keine explizite Darstellung von Fakten, Modelle des Denkens und Handelns in konkreten Situationen	darstellend, berichtend Information über Fakten, pragmatisch / anwendungsorientiert, Handlungsanleitungen
Inhalt	alltags- bzw. realitätsnahe Kontexte bei Erzählungen (Direktheit von Emotionen) soziale Beziehungen zentral Emotionen der Figuren wichtig	alltags- bzw. realitätsferne Kontexte bei Erzählungen (Distanzierung von Emotionen) soziale Beziehungen nicht zentral aktives Handeln der Figuren wichtig
Bewertungen und Bedeutungszuweisungen aus der Perspektive • der Schule, • der Eltern, • der SchülerInnen	Ästhetik der Sprache unterhaltend, erbaulich „nützlich“ / „nutzlos“ Zuschreibungen von „männlich“ / „weiblich“ an Texte (Sprache, Themen, Dramaturgie, Ausstattung von Texten)	Relevanz des Wissensgebietes informativ, wissensorientiert „nützlich“ / „nutzlos“

1.203 Befragte (Deutschland, 2006; KIM-Studie; Quelle: MPFS 2007: 6)

Je nachdem, wie diese Charakteristika in einem Text kombiniert sind und wie sie von der Leserin bzw. dem Leser wahrgenommen und interpretiert werden, werden sich diese dem Text gegenüber positionieren und ihre Lesestrategie auf den Text und die eigenen Ziele abstimmen. Durch eine Kombination dieser Merkmale wird die mit dem Unterhaltungsbegriff verbundene Herabsetzung des „weiblichen“ gegenüber dem „männlichen“ Lesen vermieden.

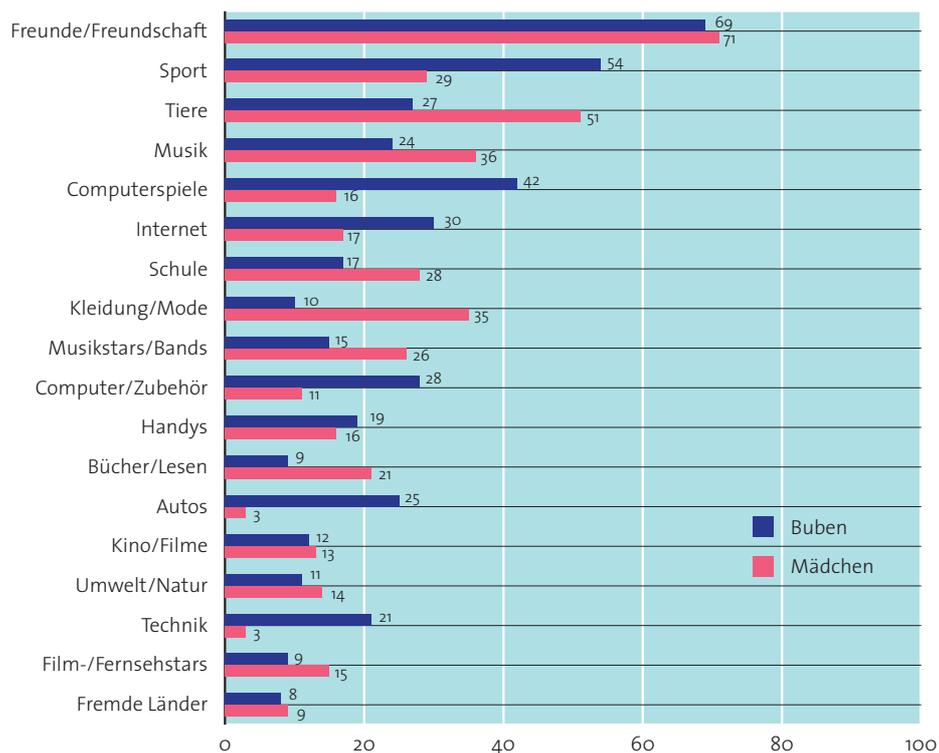
Den genre-spezifischen Eigenheiten von Texten und ihren jeweiligen Themen sind dennoch mehr oder weniger deutliche Facetten von Männlichkeit und/oder Weiblichkeit eingeschrieben, Texte sind nur in seltenen Fällen geschlechterneutral. Sensibilität für diese Einschreibungen zu entwickeln, ist eine wichtige Anforderung an geschlechtersensible Leseförderung, weil sie in der Auswahl von Texten für Mädchen und Buben zu berücksichtigen sind.

Das Thema

Neben Modus, Medium und Genre ist bei der Wahl von Lesestoffen selbstverständlich das jeweilige Thema des Textes zu berücksichtigen. Aktuelle Studien zu den Themeninteressen von Kindern und Jugendlichen zeigen, dass sich Mädchen und Buben nach wie vor nach den traditionellen geschlechterstereotypen Orientierungen unterscheiden: Sport, Autos, Technik, Computer/Internet sind die Themen der Buben, Mode, Stars aus Musik, Film und Fernsehen, Tiere, Schule und auch Bücher/Lesen die der Mädchen – so die Ergebnisse einer 2006 durchgeführten Befragung von deutschen Kindern im Alter von 6 bis 13 Jahren (MPFS 2007: 6). Kaum Unterschiede bestehen bei den Themen Freunde/Freundschaft, Handy, Kino/Filme und fremde Länder.

Für die Wahl von Lesestoffen bedeutet das, dass man die Mädchen und Buben am ehesten mit den traditionellen geschlechtsspezifischen Themen erreichen kann, was aber nicht bedeutet, dass sie sich nicht auch für andere Themen interessieren, wenn sie entsprechend aufbereitet sind. Die Kombination von Thema mit Genre, Medium und Modus ist jeweils zu beachten bzw. gezielt auszusuchen.

Wofür interessieren sich 6- bis 13-Jährige?



(Quelle: KIM 2008)

Aufgrund der vier zentralen Faktoren, die bei der Wahl von Texten zu berücksichtigen sind, verwende ich vor allem den Begriff „Lesestoff“: „Lesemedium“ ist besonders im Zusammenhang mit der Förderung der Lesemotivation nicht isoliert von Genre, Modus und Thema/Inhalt zu denken. So greift auch der Vorschlag, in der Schule häufiger Sachbücher zu lesen, um Buben in ihrem Lesen zu fördern, zu kurz, denn: Sachbücher sind sehr unterschiedlich aufbereitet, was ihre Sprache, die Auseinandersetzung mit den Themen selbst sowie ihre Gestaltung betrifft (Schriftart und -größe, Art, Größe, Zahl, Anordnung von Abbildungen, verwendete Farben, Seitenlayout, Buchcover usw.). So sollte es ein Ziel sein, eine Palette an Sachbüchern unterschiedlicher Gestaltung und mit unterschiedlichen An-

forderungen an die Lesekompetenz anzubieten, um den SchülerInnen einerseits einen Einblick in die Mannigfaltigkeit des Buchangebots zu geben und sie andererseits auch in der Entwicklung ihrer Lesekompetenz zu unterstützen. Und: Das WWW bietet in vielerlei Hinsicht Ähnliches wie Sachbücher. Diese Vernetzungsmöglichkeit sollte in der Schule gezielt eingesetzt werden, weil dadurch auch ein Beitrag geleistet wird zur Ausbildung von Kompetenzen in der Recherche, Bewertung und Erschließung von Information.

Die Vielfältigkeit des Lesens und Schreibens – „Multiple Literacies“

Ein zentrales Schlagwort der aktuellen internationalen Erforschung des Lesens und Schreibens sowie von daraus entwickelten Förderungsprogrammen lautet „multiple literacies“ (vgl. z. B. Pahl/Rowell 2005, 2006). Mit diesem Begriff soll darauf hingewiesen werden, dass Lesen (und Schreiben) immer verschiedenste Ebenen umfasst. Deshalb ist ein entsprechend differenziertes Vorgehen notwendig, wenn man Lesen (und Schreiben) fördern möchte.

- „Multiple literacies“ beziehen sich auf
- die Situiertheit des Lesens und Schreibens,
- auf Lesen und Schreiben als Teil der Identitätsarbeit,
- die Multimodalität von Texten,
- die Multimedialität von Lesestoffen und
- ihre Genrevielfalt sowie
- die Mannigfaltigkeit dessen, was den Alltag von Mädchen und Buben heute ausmacht und wie sie Schriftlichkeit in ihren Alltag integrieren.

Lesen als aktives „meaning making“, als das Schaffen von „Bedeutung“, bei dem auf Seiten des Textes die unterschiedlichsten Modi und Medien beteiligt sind, und auf Seiten des Lesers bzw. der Leserin, deren Erfahrungen und Erwartungen in je spezifischen Kontexten einfließen – dieser Zugang ist auch Ausgangspunkt der in dieser Sammlung vorgestellten Materialien.

2. Mädchen, Buben – und das Lesen

Mädchen und Buben unterscheiden sich in ihren Lesegewohnheiten und auch in ihrer Lesekompetenz. Mädchen stehen dem Lesen insgesamt näher und haben auch eine höhere Lesekompetenz als Buben. Bei diesen Differenzen ist allerdings zu beachten, dass es sich um Durchschnittswerte handelt und es nicht „die“ Mädchen oder „die“ Buben gibt: Je nach den sozialen, kulturellen, regionalen und auch historischen Kontexten – etwa was Generationssunterschiede betrifft – unterscheiden sich für die jeweiligen Geschlechter typische Einstellungs- und Verhaltensnormen. Besonders wichtig ist es z. B., Bildungsunterschiede zu berücksichtigen: Je höher die Bildung ist, umso geringer sind im Allgemeinen die Genderdifferenzen in den Lesegewohnheiten sowie im Umgang mit Medien insgesamt.

Im Folgenden wird kurz vorgestellt, wo sich Mädchen und Buben in Bezug auf ihre Lesegewohnheiten und ihre Lesekompetenz voneinander unterscheiden. Eine ausführliche Darstellung findet sich in *Gender & Lesen* (Böck 2007a).

Zeitaufwand und Freude am Lesen

Mädchen lesen häufiger und länger als Buben – und es macht ihnen mehr Spaß. Sagen in PIRLS 2006 z. B. 55 % der 9-/10-jährigen Mädchen, dass sie jeden oder fast jeden Tag außerhalb der Schule lesen, weil es ihnen Spaß macht, sind das bei den gleichaltrigen Buben mit 36 % deutlich weniger. 12 % der Mädchen, aber 26 % der Buben lesen nie oder fast nie außerhalb der Schule, weil es ihnen Spaß macht.¹⁷

Lesemedien und Modi der Kommunikation

Die größten Unterschiede zeigen sich hier bei der erzählenden Literatur, die Mädchen deutlich häufiger lesen als Buben. 29 % der Mädchen, aber nur 16 % der Buben geben in PIRLS 2006 an, dass sie jeden oder fast jeden Tag außerhalb der Schule Geschichten oder Romane lesen. 25 % der Mädchen tun das nie bzw. fast nie. Bei den Buben liegt dieser Anteil mit 48 % beinahe doppelt so hoch. Bei der Lesehäufigkeit der Sachbücher sind die Unterschiede zwischen den 9-/10-jährigen Mädchen und Buben vergleichsweise gering. Buben lesen Anleitungen deutlich häufiger als Mädchen (täglich/fast täglich: Buben 27 %, Mädchen 17 %). Zeitschriften sowie Werbezettel/Kataloge lesen die Mädchen wiederum etwas häufiger als die Buben. Comics werden von Buben häufiger gelesen.

Comics sind in Bezug auf die Modi der Kommunikation besonders interessant, weil Bild und Schrift gemeinsam eingesetzt werden, um die Inhalte darzustellen. Buben haben insgesamt eine höhere Affinität zu visuellen Modi, die sich auch bei der Nutzung der audiovisuellen Medien zeigt: Sie sehen länger fern als Mädchen und nutzen vor allem den Computer häufiger. Auch DVDs sehen sie sich öfter an als Mädchen. Mädchen wiederum haben eine größere Nähe zu verbal-schriftlich vermittelten Modi der Kommunikation.

Genrevorlieben, Funktionen und Modalitäten des Lesens

Wie bereits erwähnt, lesen Mädchen erzählende Literatur häufiger als Buben. Dies trifft besonders auf beziehungsorientierte Themen zu, vor allem dann, wenn sie in alltagsnahen Kontexten angesiedelt sind. Für Buben scheint es wichtig, dass Emotionen nicht zu direkt und realistisch dargestellt werden – in Science Fiction- und Fantasy-Welten verpackt, lesen sie aber auch Literatur, in der Beziehungen (wenngleich nicht unbedingt in zwischenmenschlicher Form) wichtig sind. Dass Buben fakten- oder informationsorientierte Texte häufiger als Mädchen lesen, dürfte sich erst im Laufe der Sekundarstufe I deutlich herauskristallisieren. Hier sind durch den medialen Wandel allerdings Veränderungen dahingehend zu erwarten, dass diese Lektüreinteressen zunehmend durch das Internet und weniger durch Sachbücher oder -zeitschriften abgedeckt werden.

Dass Mädchen häufiger als Buben angeben, dass sie gerne lesen, dürfte vor allem damit zusammenhängen, dass sie eine stärkere emotionale Beziehung zur erzählenden Literatur haben (und „Lesen“ nach wie vor vor allem als „literarisches Lesen“ verstanden wird, was sich auch in den Ergebnissen einer Befragung widerspiegelt). Das Verhältnis von Buben zu Schrift und Lesen ist im Vergleich zu dem von vielen Mädchen eher als pragmatisch-funktional zu beschreiben.

¹⁷ Für die 10- bis 12-Jährigen liegen in Österreich keine aktuellen Daten zu den Lesegewohnheiten vor. PIRLS (vgl. Bergmüller 2007a, b) bezieht sich auf die 9-/10-Jährigen, PISA (vgl. Breit 2007) auf die 15-/16-Jährigen, die deutsche KIM-Studie auf die 6- bis 13-Jährigen (vgl. MPFS 2007). Die letzte österreichische Repräsentativstudie über die Lesegewohnheiten der 8- bis 14-Jährigen wurde bereits 1998/99 durchgeführt (vgl. Böck 2000).

Die Lesepräferenzen haben einen Einfluss darauf, welche Formen bzw. Modalitäten des Lesens im Vordergrund stehen. So geht das überproportionale Lesen von erzählender Literatur bei Mädchen damit einher, dass eine identifikatorische Lesehaltung und das Sich-in-einen-Text-Hineinversetzen im Vordergrund steht. Bei Buben dominiert diese Lesehaltung weniger, weil sie seltener erzählende Literatur lesen. Informationsorientiertes Lesen ist eher mit gezieltem, selektivem und punktuelltem Lesen verknüpft als die Lektüre von erzählenden Texten.

Lesekompetenz

Die Notwendigkeit von geschlechtersensibler Gestaltung der Leseförderung wurde vor allem durch die Ergebnisse von PISA deutlich: Die Lesekompetenz der männlichen Jugendlichen liegt signifikant niedriger als die der weiblichen Jugendlichen. Dieser Unterschied zeigt sich auch schon bei den 9-/10-Jährigen. Zählen dort 18 % der Buben zur „Risikogruppe Lesen“, steigt dieser Anteil bei den 15-/16-Jährigen aber auf 27 %. Die Vergleichswerte liegen bei den Mädchen mit 14 % und 15 % einerseits deutlich niedriger. Andererseits gibt es – anders als bei den Buben – kaum eine Veränderung dieses Anteils. Die Buben benötigen offensichtlich eine besondere Aufmerksamkeit, was ihre Lesekompetenz betrifft – die Förderung der Lesemotivation ist eine Grundlage dafür. Bemerkenswert ist, dass einerseits Buben, die ähnlich häufig wie Mädchen erzählende Literatur lesen, sich auch in ihrer Lesekompetenz von diesen Mädchen nicht unterscheiden. Andererseits zeigten die Daten von PISA 2006, dass die Lesekompetenz von Burschen, die zumindest einmal im Monat zum Vergnügen erzählende Literatur, E-Mails/Webseiten, Sachbücher, Tageszeitung oder Zeitschriften lesen, über dem Durchschnittswert aller Burschen liegt. Bereits ein einigermaßen regelmäßiges Lesen dürfte demnach bereits dazu beitragen, dass Burschen ihre Lesekompetenz stärken.

Erklärungsansätze für die Geschlechterdifferenzen beim Lesen

Es gibt unterschiedliche Erklärungen dafür, warum sich Mädchen und Buben sowie Frauen und Männer in ihrem Lesen unterscheiden bzw. worauf diese Differenzen zurückzuführen sind. Die empirische Überprüfung ist schwierig, weil sehr differenzierte und langfristige Studien erforderlich wären, die entsprechend aufwändig und teuer sind. Und auch sehr detaillierte Untersuchungen könnten immer wieder nur Ausschnitte der Geschlechter- und Lesesozialisation in den Blick nehmen, weil diese so stark mit dem Alltagsleben verflochten sind, sodass immer Fragen offen bleiben und neue gestellt werden müssen. Im Folgenden stelle ich die wichtigsten Ansätze vor, die zur Erklärung dieser Geschlechterdifferenzen herangezogen werden.

Der Begriff „Gender“ macht es möglich, zwischen dem „biologischen Geschlecht“ (im Englischen „sex“) und dem „sozialen Geschlecht“ („gender“) zu unterscheiden. Mit „Gender“ wird darauf hingewiesen, dass „Männlichkeit“ und „Weiblichkeit“ als solche nicht biologisch festgelegt sind. Sowohl die soziale Konstruiertheit als auch der kulturell-historische Kontext dessen, was in einer Gesellschaft jeweils als „weiblich“ und was als „männlich“ gilt, werden durch diese begriffliche Unterscheidung thematisiert und bewusst gemacht. Man spricht in diesem Zusammenhang von sozialisationstheoretischen bzw. psychosozialen Zugängen, um Geschlechterdifferenzen zu erklären. Astrid Jakob setzt sich in ihrem Beitrag ausführlich mit Geschlechterrollen und deren Entwicklung sowie mit geschlechtersensibler Pädago-

gik und Didaktik auseinander. Ansätze, in denen die Rolle sozialer Einflüsse für Geschlechterdifferenzen im Vordergrund steht, sind im Zusammenhang mit Lesegeohnheiten deshalb von besonderer Bedeutung, weil Lesen soziales Handeln ist – so auch eine der theoretischen Grundannahmen dieser Praxismaterialien.

Einer der auffälligsten Unterschiede zwischen den Geschlechtern in Bezug auf das Lesen ist – zumindest in den Kulturen des westlichen Zuschnitts –, dass Frauen bzw. Mädchen das literarische Lesen wesentlich stärker in ihren Alltag integrieren und eine deutlich engere emotionale Bindung an das literarische Lesen haben als Männer bzw. Buben. Aus dieser unterschiedlichen Wertigkeit von erzählender Literatur für die Geschlechter leiten sich auch weitgehend die weiteren mit dem Lesen verknüpften Geschlechterdifferenzen ab: der höhere Zeitaufwand von Frauen/Mädchen für das Lesen insgesamt, ihre größere Lesefreude, ihre häufig im Vordergrund stehende identifikatorische Lesehaltung, ihr häufigeres kontinuierliches Lesen, die geringere Relevanz von Abbildungen in Texten und auch ihre höhere Lesekompetenz im Vergleich zu Männern bzw. Buben. Hier ist noch einmal darauf hinzuweisen, dass diese Differenzen nicht für alle Frauen und Männer bzw. Mädchen und Buben gleich gelten und z. B. auch viele Buben eine sehr enge Bindung an die Lektüre literarischer Texte haben und umgekehrt viele Mädchen keine erzählende Literatur lesen.

Betrachtet man die Geschichte des literarischen Lesens bzw. vor allem der Lektüre von Romanen, in denen Beziehungsorientiertes im Vordergrund steht, zeigt sich, dass diese Lesestoffe seit dem 18. Jahrhundert besonders von bürgerlichen Frauen gelesen wurden.¹⁸ Durch die so genannte „Arbeitsteilung der Geschlechter“ – die Frau ist für die Haus- und Beziehungsarbeit, für „das Private“ zuständig, der Mann für die Erwerbs- und Produktionsarbeit, für „das Öffentliche“ – waren diese Lesestoffe oft eine der wenigen Möglichkeiten für Frauen, ihr Haus und ihren Alltag „zu verlassen“ und sich in andere Welten zu begeben. Trotz der „Lese-suchtdebatte“, die in erster Linie von Männern geführt wurde, die sich um das seelische und körperliche Wohl der Frauen sorgten, blieben diese Romane, in denen soziale Beziehungen, Alltags- und Liebeswirren etc. im Mittelpunkt standen, ein vor allem „weiblicher“ Lesestoff. Dass sich Männer von diesen Lesestoffen (nach wie vor) eher abgrenzen, hat wiederum mit der Hierarchie der Geschlechter in einer patriarchal strukturierten Gesellschaft zu tun, in der „Männliches“ als höher und wichtiger bewertet wird als „Weibliches“.

Die traditionelle Arbeitsteilung der Geschlechter hat an diesem grundlegenden Unterschied in Bezug auf die Lektürevorlieben auch insofern einen wichtigen Anteil, als Frauen nicht nur damals, sondern auch heute eher für Beziehungsarbeit zuständig sind bzw. sich eher als dafür verantwortlich sehen als viele Männer. Wissensgrundlagen, um Entscheidungen zu treffen, wie man sich in bestimmten Situationen verhalten kann oder um andere zu beraten, holen sich Menschen nicht nur aus Gesprächen mit anderen oder aus entsprechenden medialen Informationsangeboten, etwa Sach- und Beratungsliteratur, sondern auch aus den narrativen Angeboten der Medien – unabhängig davon, ob diese fiktional oder non-fiktional sind. Erzählende Literatur sowie Soap Operas, Familienserien, Fernseh- und Kinofilme liefern Beispiele dafür, wie man sich in unterschiedlichen Situationen verhalten kann oder welche – mehr oder weniger stereotypen – Verhaltensnormen es gibt. Sie stellen Rollenmodelle zur Verfügung und ermöglichen Probehandeln. Das gilt nicht nur für „typisch weibliche“ Medienangebote, sondern ebenso für Filme, Serien, Zeitschriften, Bücher, Computerspiele etc., die sich an Män-

18) Zur Geschichte der Lesekultur vergleiche vor allem Schön (1987).

ner richten. Die Merkmale der Lebenssituation von Menschen sowie Anforderungen ihrer Alltagsbewältigung einerseits und ihre Medienpräferenzen andererseits sind (fast) immer in einem Zusammenhang zu sehen.

Für die Entstehung von Medienpräferenzen wiederum sind Sozialisationserfahrungen von großer Bedeutung, sind Medien und der Umgang damit doch Teil des Alltags selbst. So wachsen Kinder mit Beobachtungen davon auf, welche Medien ihr Vater und ihre Mutter, ihre Brüder und Schwestern und andere Buben und Mädchen nutzen und wie die Umgebung auf dieses Verhalten reagiert, etwa ob etwas als selbstverständlich gilt oder erwünscht ist und von erwachsenen Bezugspersonen gelobt oder von diesen als unpassend für ihren Sohn/ihre Tochter abgelehnt wird. Da das literarische Lesen in unserer Gesellschaft weiblich konnotiert ist, ist es zu erwarten, dass sich Mädchen dieses Lesen eher für sich selbst erschließen als Buben: Mädchen greifen damit etwas auf, was viele Frauen machen, Buben distanzieren sich von dieser weiblichen Lektüre – und sie werden von ihrer Umgebung in ihren Neigungen auch deshalb unterstützt, weil diese z. B. bei der Wahl von Geschenken eher aufgegriffen werden als das, was sie weniger interessiert oder was sie nicht machen.

Astrid Jakob weist in ihrem Beitrag darauf hin, dass die Abgrenzung vom jeweils anderen Geschlecht in der Phase der beginnenden Pubertät, in der sich die 10- bis 12-Jährigen befinden, besonders stark ist. Das Finden bzw. Schaffen des eigenen Platzes in der Gesellschaft ist eine wichtige Entwicklungsaufgabe, und dazu zählt auch die Ausgestaltung der eigenen Geschlechtsidentität. Das ist auch einer Gründe, warum eine besondere Behutsamkeit bei der Auswahl der Lesestoffe gerade für die Schülerinnen und Schüler der 5. und 6. Schule erforderlich ist: Es geht zum einen darum zu vermeiden, die Mädchen und Buben vor den Kopf zu stoßen, mit zu „femininer“, zu „maskuliner“ oder auch zu „kindlicher“ Lektüre. Gleichzeitig sollte ein Augenmerk darauf gelegt werden, Vorstellungen von traditionellen Rollenbilder zu hinterfragen und die Mädchen und Buben für soziale Zuschreibungen, die nicht der Realität entsprechen und die oft noch dazu ihre eigenen Handlungsmöglichkeiten einengen, zu sensibilisieren. „Doing gender“ ist der Ausdruck dafür, dass wir unsere Geschlechtsrolle (mehr oder weniger bewusst) leben. Durch unser Verhalten schreiben wir das, was wir unter „Männlichkeit“ und „Weiblichkeit“ verstehen, fort, können es aber auch verändern. Sensibilität für „doing gender“ im Schulalltag und besonders in Bezug auf das Lesen der Mädchen und Buben zu entwickeln, ist eine wichtige Anforderung an PädagogInnen, die ihre Schüler und Schülerinnen entsprechend fördern und unterstützen möchten.

In der einschlägigen Literatur wird immer wieder darauf hingewiesen, dass mehr männliche Lesevorbilder erforderlich sind und z. B. „Vorleser“ als Rollenmodelle in die Schule eingeladen werden sollen. Hier ist darauf zu achten, dass diese Leser nicht den Charakter von „Quotenmännern“ bekommen und dass sie einerseits authentisch sind und andererseits eine Vielfalt an männlichen Rollenmodellen anzustreben ist. Es wäre vielmehr eine gesellschafts- und bildungspolitische Aufgabe – und nicht nur, um Buben verstärkt an das Lesen heranzuführen –, pädagogische Berufe für Männer (wieder) attraktiv zu machen.

Die deutsche Leseforscherin Bettina Hurrelmann hat im Zusammenhang mit der Lesesozialisation das Schlagwort der „weiblichen Linie der Lesesozialisation“ geprägt. In den Familien sind es eher die Mütter, die mit den Kindern Bilderbücher ansehen, die mit ihnen singen, Sprachspiele machen und ihnen Geschichten erzählen. Im Kindergarten arbeiten vor allem Kindergartenpädagoginnen, sehr sel-

ten -pädagogen. Auch im Kindergarten werden die Mädchen und Buben an das Lesen und Schreiben herangeführt. In der Volksschule, in der der formale Leselernprozess stattfindet, liegt der Anteil der Lehrerinnen ebenfalls deutlich über dem der Lehrer. Und auch für den Deutschunterricht an der Hauptschule und AHS ist davon auszugehen, dass Frauen hier stärker vertreten sind als Männer.

Abgesehen davon, dass es deutlich häufiger Frauen sind, die Mädchen und Buben an das Lesen heranzuführen, wird davon ausgegangen, dass Frauen in ihrer Arbeit mit den Kindern eher Lesestoffe auswählen, die sie selbst gerne lesen. Mit diesen Lesestoffen erreichen sie vermutlich Mädchen besser als Buben, deren Lesepreferenzen systematisch ausgeblendet werden. Diese Problematik sollte in der Aus- und Weiterbildung von PädagogInnen thematisiert und es sollten auch Materialien bereit gestellt werden, die es ihnen ermöglichen, bei der Konzeption von Lesen und Leseförderung die männlichen Leseinteressen gezielt einzubinden. Die hier vorgestellten Praxisbeispiele liefern dazu viele Anregungen.

Psychoanalytische Erklärungsansätze für die besondere Präferenz von Frauen für literarische Texte, in denen beziehungsorientiertes im Vordergrund steht, beziehen sich auf unterschiedliche frühkindliche Objektbeziehungen zwischen Mutter und Tochter bzw. Mutter und Sohn. Stehen in der männlichen Identitätsentwicklung Autonomie und Abtrennung von der Mutter im Vordergrund, sind das bei der weiblichen Identitätsentwicklung Bindung und beziehungsorientierung. Es wird deshalb davon ausgegangen, dass Mädchen deswegen eher Empathiefähigkeiten entwickeln als Buben. Diese spielen wiederum eine große Rolle dafür, um sich in Geschichten und Figuren hineinversetzen zu können (vgl. Garbe 1993, 2003).¹⁹

Neurophysiologische Ansätze beziehen sich auf unterschiedliche Aktivitätsmuster von männlichen und weiblichen Gehirnen bei der Verarbeitung von verbalen Informationen (gesprochene Sprache und Schrift) einerseits und visuellen Informationen andererseits (vgl. Artelt u. a. 2005: 49). Bei weiblichen Gehirnen sind demnach bei der Sprachverarbeitung Areale in beiden Gehirnhälften aktiv, während diese bei männlichen Gehirnen eher in einer Hemisphäre lokalisiert ist. Bei visuell-räumlichen Informationen ist dieses Verhältnis umgekehrt. Eine gesellschaftspolitische Problematik von neurophysiologischen Erklärungsmodellen von Geschlechterdifferenzen ist, dass im seriösen wissenschaftlichen Diskurs längst als überholt geltende biologische Modelle nicht weit davon angesiedelt sind. Für dieses Argumentationsmodell liegen die Ursachen für Verhaltensunterschiede von Mädchen und Buben in einer biologischen Andersartigkeit der Geschlechter begründet. Dies impliziert, dass diese (Verhaltens-)Differenzen quasi naturgegeben und deshalb auch nicht veränderbar sind – eine Ansicht, die von Gegnern der Frauenemanzipation propagiert wurde. Allein die kulturellen und historisch sehr unterschiedlich ausgeprägten Rollenmodelle von Männern und Frauen widerlegen diese gesellschaftspolitisch ausgesprochen problematische und rückwärts-gewandte Ideologie.

Ein von Halpern und KollegInnen (z.B. Halpern/Tan 2001; vgl. dazu zusammenfassend Artelt u. a. 2005: 49) entwickeltes „psychobiosoziales Modell“ integriert soziokulturelle und neurophysiologische Ansätze. Durch unterschiedliche biologische Voraussetzungen entwickeln sich Mädchen und Buben im verbalen und im visuell-räumlichen Bereich der Informationsverarbeitung unterschiedlich

19) Diese Ansätze wurden allerdings zumindest meines Wissens in Bezug auf die Lesepreferenzen von Frauen und Männern bislang nicht weiter untersucht.

schnell. Diese Unterschiede werden durch soziale Einflüsse, zu denen z. B. traditionelle Bilder von Geschlechterrollen zählen, eher verstärkt als ausgeglichen:

„Demnach werden die Unterschiede in den Prädispositionen von der Umwelt aufgenommen, die entsprechende Erwartungen ausbildet, die wiederum [...] den Kompetenzerwerb in geschlechterspezifischer Weise beeinflussen. Es wird weiterhin angenommen, dass diese differenziellen Lernerfahrungen Rückwirkungen auf physiologische Funktionen haben können, was den biologisch bedingten Anteil in kognitiven Leistungsunterschieden weiter verstärkte.“ (Artelt u. a. 2005: 49).

Für die Förderung der Lesemotivation und der Lesekompetenz ist wichtig, dass das, was in bestimmten sozialen Kontexten als „richtig männlich“ oder als „richtig weiblich“ betrachtet wird, nichts fix Gegebenes, sondern veränderbar ist – eine Annahme, die auch durch das psychobiosoziale Modell von Halpern u. a. gestützt wird. Durch geeignete Anregungen, durch die jeweils passenden Lesestoffe zum richtigen Zeitpunkt und vor allem durch persönliches und anerkennendes Eingehen auf die Mädchen und Buben können diese auf ihrem Weg durch die Welt des Lesens begleitet werden.

Das Zur-Verfügung-Stellen von Lesestoffen alleine, wie das bei Freien Lesestunden der Fall ist, reicht nur in seltenen Fällen aus, dass Kinder das Lesen nachhaltig für sich entdecken. Die individuelle Zuwendung zu den Kindern ist ein zentraler Punkt, wie eine Studie in öffentlichen Bibliotheken in Philadelphia zeigen konnte (vgl. Neuman/Celano 2006). Aufgrund der oft sehr hohen SchülerInnenzahl in der Klasse und der geringen zeitlichen und anderen Ressourcen, die für den Unterricht zur Verfügung stehen, kann dies leider sehr oft nur punktuell im Schulalltag stattfinden. Eine Reihe von Praxisbeispielen zielt darauf ab, die Mädchen und Buben selbst zu Wort kommen zu lassen und ihren außerschulischen Alltag in die Schule zu holen. Gerade hier sollten sich Ansatzpunkte und Möglichkeiten finden, um mehr über die individuelle Lebenssituation der SchülerInnen und ihre eigenen Interessen zu erfahren und auf diese einzugehen – sowohl bei Mädchen als auch bei Buben.

8 Geschlechterrollenentwicklung bei 10- bis 12-Jährigen und geschlechtersensible Pädagogik und Didaktik

Astrid Jakob

1. Geschlechterperspektive

Der englische Begriff „Gender“ ist in den letzten Jahren vor allem auch im Bildungsbereich ein zentraler Begriff geworden. Es ist ein praktisches Wort, da es kurz auszudrücken vermag, was im Deutschen umschrieben werden muss. „Gender“, kurz oft als soziales Geschlecht bezeichnet, ist Ausdruck dafür, dass Geschlecht eine sozial-kulturelle Dimension hat (vgl. Merz 2001).

Allerdings sind Geschlechterrollenstereotype und vereinfachte biologistische Zuschreibungen in den vergangenen Jahren stark in Mode gekommen. Die Unterschiede zwischen den Geschlechtern werden betont, Frauen und Männern gar zwei verschiedene Welten zugeschrieben, unterschiedliche Fähigkeiten per se unterstellt (z. B. die Buchtitel *Frauen sind von der Venus, Männer sind vom Mars, Warum Frauen nicht einparken und Männer nicht zuhören können*). Vor allem im Bereich der Heterosexualität und Partnerschaft werden die Unterschiede zwischen Männern und Frauen als wichtiger erotisierender Faktor verkauft.

Wie unterschiedlich sind Männer und Frauen oder auch Mädchen und Buben aber letztendlich wirklich und gibt es „die Frauen“ und „die Männer“ überhaupt?

Anlage und Umwelt

Wir leben in einer Welt, in der nicht nur äußerliche Unterschiede zwischen den Geschlechtern immer wieder augenscheinlich werden. Geschlechtstypische Auffälligkeiten (vgl. z. B. Rendtorff 2006) zeigen sich etwa bei der Berufswahl, der Familien- bzw. Karriereorientierung oder eben beim Leseverhalten. Die wissenschaftliche Forschung kann uns keine verbindliche Antwort darauf geben, was geschlechterspezifische Unterschiede letztendlich bedingt und welche Faktoren deren Entwicklung beeinflussen.

Sicher ist, dass nicht ein Faktor allein unterschiedliche Ausprägungen zur Folge hat. Das Verhalten der Umwelt, Erwartungen, Zuschreibungen und Interaktionen sind wesentliche Faktoren, die die Ausprägung von Geschlechterrollen beeinflussen.

Kultur der Zweigeschlechtlichkeit

Im Laufe ihrer Entwicklung bauen Kinder eine Geschlechtsidentität auf. Das bedeutet, dass sie wissen, welchem Geschlecht sie selbst angehören. In den ersten Lebensjahren bis circa zum Schuleintritt lernen Kinder verschiedene Normen in Bezug auf die Kategorie Geschlecht (vgl. Paseka 2008):

- Norm der Zweigeschlechtlichkeit: Es gibt in unserer Gesellschaft nur zwei Geschlechter – das bedeutet in der Realität sich zum einen oder anderen zuordnen zu müssen.

- Norm der Eindeutigkeit: Männer und Frauen sind an bestimmten Symbolen erkennbar (Kleidung, Haartracht, Gang, Haltung, Namen, ...).
- Norm der Unveränderbarkeit: Kinder erkennen ab ca. dem 6. Lebensjahr, dass Geschlecht etwas Unveränderbares ist (Geschlechterkonstanz).
- Norm der Naturhaftigkeit: Kindern wird Geschlecht als etwas Naturgegebenes vermittelt – es wird dabei nicht reflektiert, welche Ausprägungen von Geschlecht kulturellen Ursprungs sind.
- Norm der Heterosexualität: Kinder erfahren heterosexuelle Beziehungen als das Normale, auf der Grundlage, dass das „Männliche“ und das „Weibliche“ sich ergänzen sollen.

In der wissenschaftlichen Forschung hat sich die Zugangsweise durchgesetzt, dass beide Geschlechter weder als ergänzend zueinander gesehen noch als einander ausschließend betrachtet werden können. Menschen sind Individuen und bringen unterschiedliche Eigenschaften und Interessen hervor. Frauen haben nicht alle Eigenschaften, die Männer nicht haben und natürlich auch nicht umgekehrt. Geschlechtergruppen sind keine homogenen Gruppen, die Unterschiede zwischen Frauen und Frauen sowie Männern und Männern sind enorm. Dies gerät oft in den Hintergrund, wenn wir über Geschlechterdifferenzen nachdenken.

Geschlechtsspezifische Sozialisation

Wir wissen heute aus zahlreichen Untersuchungen, dass Mädchen und Buben von Beginn ihres Lebens an unterschiedlich behandelt werden. So genannte „Baby X-Studien“ zeigen, dass wir das Verhalten von Kindern unterschiedlich interpretieren, und zwar den traditionellen Geschlechterrollen entsprechend, je nachdem ob wir meinen, ein Mädchen oder einen Buben vor uns zu haben (vgl. Merz 2001).

Eltern setzen unterschiedliche Prioritäten bei der Erziehung von Mädchen und Buben (vgl. Faulstich-Wieland 1995). Auch wenn hier die Unterschiedlichkeiten kleiner geworden zu sein scheinen und Eltern sich oft von einer geschlechterstereotypen Erziehung bewusst abwenden, wirken viele Stereotype weiterhin. Kinderspielzeug und Kleidung, Kindersendungen im Fernsehen und Computerspiele sind stark geschlechter-getrennt. Es ist klar, was für Mädchen und was für Buben gedacht ist, und je älter Kinder werden, desto weniger austauschbar werden Kleidung und Spielsachen.

Kinder machen aber auch von sich aus Unterschiede. Ab einem Alter von ca. 4 Jahren beginnen sie ihre Geschlechtszugehörigkeit als unveränderbar zu erkennen und stellen fest, dass sie nur das eine oder das andere sein können. Dabei führt der Verlust des „anderen Seins“ zunächst häufig zu massiven Abwehrreaktionen gegenüber dem jeweils anderen Geschlecht und zu starrer Rollenausfüllung (vgl. Janz/Brandes 2006: 72). Kinder beginnen ab diesem Alter die gleichgeschlechtliche Gruppe vorzuziehen und orientieren sich an gleichgeschlechtlichen Vorbildern.

Geschlechtertypische Aspekte: Interesse und Begabung

Die Trennung nach Geschlecht und die damit einhergehende Dualität führen auch dazu, dass Interessengebiete und Verhaltensweisen männlich oder weiblich konnotiert sind. Naturwissenschaften gelten beispielsweise als männliches Territorium, Sprachen als weibliches. In beiden Gebieten zeigen sich auch in Untersu-

chungen immer wieder geschlechterspezifische Unterschiede in Leistung und Interesse. Die Differenzen sind allerdings sehr unterschiedlich ausgeprägt. So zeigen sich im Grundschulalter noch deutlich weniger Leistungsunterschiede in Mathematik und Leseleistung bei Buben und Mädchen als ab dem 12. Lebensjahr (vgl. Rentdorff 2003). Gleichzeitig wird aus Ländervergleichsstudien (z. B. PISA) auch deutlich, dass geschlechterspezifische Differenzen in manchen Ländern weniger oder kaum vorkommen.

Verschiedene Erklärungsansätze und Begründungen für diese Unterschiede lassen den Schluss zu, dass gesellschaftliche Rollenbilder, wie die Arbeitsteilung in Familien oder die Zuschreibung von Eigenschaften (z. B. „Ein Mann ein Wort, eine Frau ein Wörterbuch“), einen starken Einfluss auf die Entwicklung von Interessen und Fertigkeiten haben. Erziehende Personen haben unterschiedliche Erwartungen an Interessen und Begabungen von Mädchen und Buben. Alltagstheorien und Geschlechterrollenstereotype, die schon lange wissenschaftlich nicht mehr haltbar sind, sind nach wie vor soziale Realität, im Elternhaus genauso wie im Klassenzimmer (z. B. „Mädchen lernen Sachverhalte auswendig, und Buben verstehen sie.“). Dies kann unter anderem dazu führen, dass Buben sich weniger für das Lesen interessieren, da es auch nicht von ihnen erwartet wird bzw. nicht als „männlich“ gilt, oder Mädchen an ihren mathematischen Fähigkeiten zweifeln.

2. Aspekte in der Geschlechterrollenentwicklung bei 10- bis 12-Jährigen

Zwischen Kindheit und Adoleszenz

Entwicklungspsychologisch kann im Alter von 10 bis 12 Jahren von der Phase der Vorpubertät oder Präadoleszenz gesprochen werden. Kinder zeigen in diesem Alter oft große Unterschiede in ihrer körperlichen Entwicklung, wobei in der Entwicklungspsychologie darauf hingewiesen wird, dass Mädchen in diesem Alter körperlich früher entwickelt sind als Buben (vg. z. B. Schenk-Danzinger 1991).

Diese Phase „zwischen Kindheit und Jugend“ stellt für Mädchen und Buben eine Art Zwischenraum dar. Zum einen gibt es noch die Interessen aus der späten Kindheit, zum anderen wenden sie sich dem Erwachsen-Werden zu und nehmen mehr und mehr die Interessen Jugendlicher wahr. Die Zeit zwischen dem 10. und 12. Lebensjahr ist auch die Phase der beginnenden Pubertät, die gekennzeichnet ist von der Ablösung vom Elternhaus und den Bestrebungen, den eigenen Platz in der Welt zu finden (vgl. Rendtdorff 2003). Geschlechterrollenstereotype beginnen besonders wirksam zu werden, wenn Mädchen oder Buben versuchen, sich zu einer „richtigen“ Frau oder einem „richtigen“ Mann zu entwickeln. Dies zeigt sich auch bei Interessenunterschieden wie bei der Präferenz von Sport (stärker bei Buben ausgeprägt) und dem sozialen und musischen Bereich (stärker bei Mädchen ausgeprägt). So geben aber auch beispielsweise deutlich mehr Buben als Mädchen an, in ihrer Freizeit Computer zu spielen, Mädchen nennen Musikhören und Lesen häufiger als Freizeitbeschäftigung (vgl. Eder 2007).

Die am häufigsten genannte Freizeitaktivität in diesem Alter ist das Zusammensein mit Freundinnen und Freunden (vgl. Eder 2007: 191). Der Einfluss der Gleichaltrigen wird im Verhältnis zum elterlichen Einfluss größer. Eine weitere Veränderung ist die Zusammensetzung der Gleichaltrigengruppe. Während die Auseinandersetzung in der gleichgeschlechtlichen Gruppe ab dem 4. Lebensjahr meist bevorzugt wird, beginnen sich 10- bis 12-jährige Kinder wieder verstärkt dem anderen Geschlecht zuzuwenden (vgl. Rendtdorff 2003: 143).

Das stärkere Interesse am anderen Geschlecht steht auch (aber nicht nur!) in Zusammenhang mit der beginnenden Sexualität und den körperlichen Veränderungen. Beim Umgang mit dem eigenen Körper (Steigerung der Kraft bei Buben, Anpassung an Schönheitsideale bei Mädchen) werden geschlechterrollenkonforme Verhaltensweisen und Vorlieben besonders wirksam und vor allem auch vom Umfeld der Kinder und Jugendlichen besonders hervorgehoben.

Der körperliche Unterschied zwischen den Geschlechtern ist in diesem Alter hoch – es gibt schwächliche, kleine Buben genauso wie große, kräftige Mädchen –, wird aber selten betont.

Mädchen und Buben in der Sekundarstufe I

Im 10. Lebensjahr findet in Österreich der Wechsel von der Primar- in die Sekundarstufe statt. 10-Jährige treten in eine neue Schule ein, was mit vielen Veränderungen einhergeht. Neue Freundschaften müssen geschlossen werden und Interessen werden festgelegt (z. B. technisches oder textiles Werken, Schulen mit unterschiedlichen Schwerpunkten,...), das Verhältnis zu den Lehrerinnen und Lehrern ändert sich. Gerade in diesem Alter beginnen Mädchen und Buben in der Interaktion mit Gleichaltrigen, ihr zukünftiges Frau- oder Mannsein unter Beweis zu stellen. Sie verhalten sich oft besonders geschlechterrollenkonform, um als „richtiges“ Mädchen oder „richtiger“ Bub in der Gleichaltrigengruppe ihren Platz zu finden. Dies lässt sich insbesondere auch bei der Auswahl von Interessen feststellen. Mädchen und Buben wählen hier eher Gegenstände, die der traditionellen Geschlechterrollenzuschreibung entsprechen.

Am Beginn der Sekundarstufe I ändert sich auch die Rolle der Schule. Schülerinnen und Schüler äußern in dieser Zeit mehr Belastung durch die Schule – Schulangst und Schulstress steigen, bei Mädchen noch stärker als bei Buben. Am Beginn der Sekundarstufe I beginnt das Wohlbefinden in der Schule zu sinken. Das Schulklima verschlechtert sich, es findet eine Verringerung der SchülerInnen-zentriertheit und eine Zunahme von Sozial- und Leistungsdruck statt (vgl. Eder 2007).

Viele Untersuchungen zeigen, dass Mädchen ein negativeres Leistungsselbstkonzept haben als Buben, sie vertrauen weniger auf eigenes Können, besonders drastisch in Bereichen, die nicht als weiblich gelten. Buben hingegen trauen sich mehr zu, wenden sich aber tendenziell von Bereichen ab, die nicht als männlich gelten (z. B. Lesen), gehen oft weniger gerne zur Schule als Mädchen und haben tendenziell einen schlechteren Notendurchschnitt.

3. Grundsätze einer geschlechtersensiblen Pädagogik und Didaktik

Im Rahmen der Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft wurden Theorien und Konzepte für eine geschlechtersensible, geschlechtergerechte oder geschlechterbezogene Pädagogik entwickelt. Auf Basis des Konstruktivismus geht die geschlechtergerechte Pädagogik davon aus, dass Vieles, was wir im Laufe unseres Lebens an geschlechtstypischen Merkmalen herausbilden, durch unsere Umwelt beeinflusst entstand.

Das bedeutet, dass eine gezielte geschlechtersensible bzw. geschlechtergerechte Pädagogik auf sozialisierte Unterschiede Rücksicht nimmt und aktiv dazu beitragen will, Geschlechterverhältnisse zu verändern. Es bedeutet aber auch, Mädchen und Buben als Individuen zu sehen und zu versuchen, ihre Anlagen Fähigkeiten und Neigungen wahrzunehmen, ohne diese durch Geschlechterrollenzuschreibungen und -stereotypen einzuschränken. Geschlechterunterschiede sollen nicht manifestiert oder dramatisiert, sondern kritisch in Frage gestellt werden.

Auch wenn PädagogInnen heute der Ansicht sind, ohnehin Mädchen und Buben alle Möglichkeiten einzuräumen, um sich entwickeln zu können, so sind wir doch in unserem Handeln beeinflusst – durch unsere eigene Sozialisation, unsere Geschlechterrolle, beeinflusst durch mediale Bilder und Zuschreibungen zur Geschlechterrolle und nicht zuletzt beeinflusst durch unser Gesellschaftssystem und das System Schule. Jeder Mensch, ob Lehrerin oder Lehrer, Schülerin oder Schüler, stellt permanent Geschlechterverhältnisse her, indem sie oder er sich als Frau oder Mann verhält, ob bewusst oder unbewusst. In unserem vorherrschenden System der Zweigeschlechtlichkeit verhalten wir uns immer einem Geschlecht zugehörig. Der Prozess des so genannten „doing gender“ findet auch im Schulalltag ständig statt (vgl. Faulstich-Wieland 2004). Wir finden ihn in der LehrerInnen-SchülerInnen-Interaktion genauso wie zwischen Gleichaltrigen. Es bedarf der Sensibilität und einer hohen Reflexionsfähigkeit von Lehrkräften, um eine Erweiterung des Handlungsspielraumes aller zu ermöglichen, um das System der Zweigeschlechtlichkeit durch ein Konzept der Heterogenität, der Vielfalt zu ersetzen.

Geschlechtersensibles Arbeiten mit 10- bis 12-Jährigen

In den oben genannten Passagen wurde auf Unterschiede in der Sozialisation von Mädchen und Buben hingewiesen. Auf diese Unterschiede sollte im Alter zwischen 10 und 12 Jahren besondere Rücksicht genommen werden, da sich zum Beispiel geschlechterrollenkongforme Interessenunterschiede hier oft besonders verstärken. Andererseits sollten Lehrerinnen und Lehrer vor allem auch ihre eigenen Erwartungen an Mädchen und Buben überprüfen. Oft erwarten LehrerInnen von Mädchen weniger Interesse in Naturwissenschaften, von Buben weniger Interesse in Deutsch. Sie tragen damit selber zur Verstärkung der Unterschiede bei: In Klassen

„...die durchaus als geschlechtsegalitär bezeichnet werden können, erhalten Jungen und Mädchen vergleichbare Leistungsbewertungen und verfügen somit über vergleichbare Chancen. Gleichzeitig existieren aber auch Klassen, die als besonders geschlechtsdiskriminativ bezeichnet werden können, da hier die Chancen von Mädchen und Jungen sehr deutlich gemäß des gängigen Stereotyps verteilt und damit besonders ungleich sind. [...] Diese Variabilität im Ausmaß, in dem Geschlechtsunterschiede zum Tragen kom-

men, kann als weiteres Argument dafür gewertet werden, dass die Ursachen für Geschlechtsunterschiede im Leistungs- und Motivationsbereich primär in einer geschlechtsspezifischen Sozialisation und weniger in anlagebedingten Unterschieden zu suchen sind.“ (Dresel/Stöger/Ziegler 2006: 21)

Die dargestellten Ergebnisse zeigen, dass Einstellungen von LehrerInnen sowie pädagogische und didaktische Maßnahmen (Stichwort Geschlechtersensible Pädagogik) einen wesentlichen Teil zur Erweiterung von Kompetenzen und Interessen und zur Förderung von Begabungen von Mädchen und Buben beitragen können. Damit kann ein wichtiger Beitrag zur Erhöhung der Chancengleichheit aller Schülerinnen und Schüler geleistet werden:

„Als pädagogische Ansatzstellen impliziert [...], dass Lehrkräfte stärker als bisher für mögliche Chancen und Disparitäten sensibilisiert, über die Ursachen von Geschlechtsunterschieden aufgeklärt und sie systematisch zur Herstellung von gleichen Chancen für Mädchen und Jungen befähigt werden sollten. Hierzu erscheinen die Herstellung eines geeigneten Klassenklimas, die Förderung von Selbsteinschätzungen und Motivation bei der Geschlechtergruppe mit den jeweils schlechteren Leistungen sowie die Modellierung von Einstellungen und Verhaltensweisen, die den traditionellen Rollenvorstellungen widersprechen, als geeignet.“ (Ebd.: 23).

Anregungen zur Umsetzung

Voneinander lernen – bewusstes Arbeiten in der heterogenen Gruppe

Mädchen und Buben haben unterschiedliche Stärken und können vor allem auch im Deutschunterricht voneinander lernen. Wenn Buben mehr zu sachorientierten Texten neigen, könnten diese in den Unterricht integriert werden. Mädchen haben auch etwas davon, wenn sie mit diesen Texten umgehen lernen.

Andererseits kann der Computer im Deutschunterricht besonders genutzt werden. Dies kommt Buben oft entgegen, und für Mädchen ist die Verbindung von Lesen und neuen Medien ebenso ein Gewinn. In jedem Fall muss aber hierbei immer von der Lehrperson darauf geachtet werden, dass Stereotype in der Zusammenarbeit nicht verstärkt werden, sondern auf die Individualität jedes und jeder einzelnen Rücksicht genommen wird (vgl. Kreienbaum/Urbaniak 2006: 67).

Aktivierung

Ein Erfolg versprechender Ansatz in der geschlechtersensiblen Pädagogik ist die Aktivierung der Schülerinnen und Schüler, indem auf individuelle Interessen durch Methoden eingegangen wird, die alle zur Mitarbeit, zum Mitreden aktivieren. Dazu eignen sich Methoden wie „Stummer Dialog“ oder „Karusselldiskussion“ (vgl. Kreienbaum/Urbaniak: 2006: 144f.; auch „Kugellager-Methode“ bei Beispiel 1).

Einbeziehende Erziehung

Ein weiterer wichtiger Punkt in der geschlechtersensiblen Arbeit orientiert sich am Konzept der „Einbeziehenden Erziehung“ von Peggy Orenstein (vgl. Kreienbaum/Urbaniak 2006: 85). Im Rahmen des Deutschunterrichtes würde dies bedeuten, dass Frauen und Männern gleich viel Zeit und Aufmerksamkeit gewidmet wird. Dies könnte sich zum Beispiel auf Texte beziehen, die Männer und Frauen als „Role Models“ in untypischen Bereichen auftreten lassen, aber auch, dass unterschiedliche Arten von Texten, die verschiedene Kinder ansprechen, im Unterricht Platz haben (Comics, Lexika, Biographien, Geschichten).

Erfundene Geschichten

Ein sehr individualisierter Ansatz, der nicht so stark auf differenztheoretische Konzepte aufbaut, ist jener von Heide Bambach (1993). In ihrer Schreib- und Leseschule berücksichtigt sie, dass das Schreiben und Vorlesen eigener Texte dem Grundbedürfnis entgegenkommt, eigene Stärken zu zeigen. In so genannten „Versammlungen“ bekommen Schülerinnen und Schüler Texte aus der Kinder- und Jugendliteratur vorgelesen und lesen auch eigene Texte vor. Vor allem wird den Kindern viel Zeit und Raum gegeben, den eigenen Gedanken und Vorstellungen nachzugehen und dabei ihrer Fantasie freien Lauf zu lassen und sie weiter zu entwickeln.

Zusammenfassend baut der Ansatz darauf auf, zum einen auf die individuelle Lebenswelt von Kindern Bezug zu nehmen, zum anderen Vielfalt im Unterricht zur Prämisse zu machen, ein wichtiger Schritt in der geschlechtersensiblen Pädagogik.

Die hier angeführten didaktischen Ansätze werden in unterschiedlicher Weise von den verschiedenen Praxisbeispielen aufgegriffen und umgesetzt.

9 Von Marsmädchen und Jupiterburschen. Zur Gender-Perspektive in der Kinder- und Jugendliteratur

Karin Haller

Im Kinder- und Jugendbuch hat sich viel verändert. Der Bruch mit traditionellen geschlechtsspezifischen Rollenbildern zählt, zumindest in anspruchsvolleren Texten, mittlerweile zum Standard. Es dominieren selbstbewusste, witzige und aufmüpfige Mädchen, oft begleitet von sensiblen, nachdenklichen Burschen, die aber ihre „neuen“ Qualitäten ebenso mit Durchsetzungskraft und dem Gewinn äußerer Anerkennung zu verbinden haben. Wer nicht diesen Vorgaben entspricht, wird zum Außenseiter. Neue Rollenmuster unter anderen Vorzeichen haben die alten ersetzt.

Kinder- und Jugendliteratur ist immer schon mehr gewesen als schlicht Literatur. Sie gilt, speziell in ihrem Einsatz in Schulklassen, vor allem auch als pädagogisch-didaktisches Medium, als Diskussionsgrundlage für gesellschaftspolitische Fragestellungen wie eben die des Gender Mainstreamings. Gender Mainstreaming bezeichnet das Einbringen der geschlechterbezogenen Sichtweise in alle Lebensbereiche. Welche Sichtweisen vermittelt nun die aktuelle deutschsprachige Kinder- und Jugendliteratur?

Jedes Buch enthält offensichtliche oder subtil-unterschwellige Implikationen über Geschlechterrollen und -identitäten, vom Bilderbuch bis hin zur Literatur für junge Erwachsene. All die Mütter- und Väterfiguren, Töchter und Söhne zu behandeln, ist in diesem Beitrag unmöglich. Allein eine Analyse der Darstellung der Mütter wäre ein Thema für ein ganzes Buch, so unterschiedlich präsentieren sie sich. Zum Beispiel stellen im Bilderbuch berufstätige und/oder alleinerziehende Mütter entgegen der sozialen Realität nach wie vor eine ziemliche Seltenheit dar, im Jugendbuch hingegen wimmelt es nur so von arbeitenden und überlasteten Mütterfiguren, womit häufig das Stereotyp der nicht zu bewältigenden Doppelbelastung bestätigt wird. Doch nicht nur die verschiedenen altersspezifischen Genres zeigen verschiedene Zugänge. Natürlich sieht das Bild in sogenannten „anspruchsvollen“ Texten anders aus als in den Büchern, die sich wohlwollend mit „Lesefutter“ und weniger charmant mit „Trash“ bezeichnen lassen. Von letzteren wird in der Folge nur wenig die Rede sein. Ihre Rollenbilder sind meist ziemlich offensichtlich.

1. Freche Mädchen, sensible Burschen

In einem Großteil der Bilderbücher werden die jungen ProtagonistInnen als eigenständige (und oft auch eigensinnige) Individuen dargestellt, frech, aufgeweckt und witzig. Entscheidungen lassen sie sich nicht vorsetzen, sie wollen sie selbst treffen. *Her mit den Prinzen!*²⁰ nennt Heinz Janisch sein Bilderbuch, in dem

20) Janisch, Heinz: *Her mit den Prinzen!* Ill.: Birgit Antoni. München: Annette Betz, 2002.

die Prinzessin ihr Schicksal in die Hand nimmt: „*Ich wollte mir die Prinzen anschauen, die um mich kämpfen. Aber leider hat mich keiner von ihnen interessiert. Aber der da*“ – sie deutete auf den Prinzen, „*der da hat mir gefallen.*“

Die Entwicklung hin zu aktiven, selbstbewussten Mädchen, die seit Jahrzehnten fortschreitet, ist mittlerweile kein Thema mehr. Bemerkenswert ist daran möglicherweise nur, dass die Charakterisierung der Bilderbuch-Mädchen so vollständig und umfassend als Gegenentwurf zu herkömmlichen Geschlechterrollen daherkommt.

Darin ähneln sie vielen Kolleginnen im Kinderbuch für das Erstlesealter bzw. für den Grundschulbereich. Auch sie sind selbstbewusst, phantasievoll, ideenreich. Pippi Langstrumpf oder die rote Zora haben eine ganze Menge Nachfolgerinnen bekommen. AutorInnen wie Dagmar Chidolue, Kirsten Boie, Cornelia Funke, Christian Bieniek und viele andere haben Figuren geschaffen, die sehr genau wissen, was sie wollen. Der Klappentext zu Bienieks Sammelband *Typisch Karo Karotte* erläutert, was Programm ist: „*Karo Karotte, der clevere Rotschopf, hat immer tolle Ideen. Aber ihre beste ist der „Club der starken Mädchen“. Den gründet Karo Karotte mit ihren Freundinnen, weil es ständig irgendwelchen Ärger mit den Jungen gibt. Seitdem erleben die Mädchen allerhand aufregende Sachen: Sie ertappen den Strähndieb in der Pause, bereiten das Schulfest vor und beinahe werden sie berühmte Stars. Und egal, was passiert: Die pfiffige Karo weiß immer was zu tun ist – eben typisch Karo.*“²¹

Und wie sieht es eigentlich mit den Burschen aus? Die haben es, so wie´s aussieht, nicht leicht: „Denn Mädchen sind längst die besseren Jungs, so scheint es zumindest in der Kinderliteratur“. (Schweikart 1995: 10) Seit dem grundlegenden Wandel der Kinder- und Jugendliteratur nach ´68 dürfen Mädchen so sein, wie man sich ihre männlichen Altersgenossen früher vorstellte: mutig, neugierig, klug, mit viel eigenem Willen. Einstige männliche Privilegien schwammen im Laufe der Jahrzehnte immer weiter davon.

Was die AutorInnen vor die Frage stellte und stellt: Wie den „neuen“ Burschen beschreiben? Manche von ihnen statten ihn mit Attributen aus, die früher traditionell den Mädchen zugeschrieben wurden: sensibel, nachdenklich, schüchtern, voller Irritationen und Selbstzweifel. Wenn Jutta Treiber ihre Hauptfigur Oli mit den Worten „*Oli sitzt im heißen Sand und schreibt ein Gedicht*“²² einführt, wird klar, dass die klassische *Böse Buben-AG*²³ Gesellschaft bekommen hat.

Obwohl es diese „bösen Buben“ natürlich immer noch gibt. Auch Michel aus Löneberga hat seine Erben. Etwa Espen aus Björn Ingvaldsens *Ich bin berühmt*²⁴: Das Paradebeispiel eines aufgeweckten, neugierigen Buben voller Phantasie, der Beratungsstellen anruft, weil er sie noch nicht braucht, Feuerlöscher testet, wenn es noch nicht brennt, oder die Wohnung behindertengerecht umbauen lässt, solange alle noch gesund sind.

Auch wenn die Buben schon mal schüchtern sein dürfen, alles lassen sie sich nicht gefallen. In der Kinderliteratur gibt es nicht nur Clubs der starken Mädchen, son-

21) Bieniek, Christian: *Typisch Karo Karotte*. III.: Irmgard Paule. Würzburg: Arena 2001.

22) Treiber, Jutta: *Oli und Purzelbaum*. Freiburg i. Breisgau: Herder, 1993: 7.

23) Dierßen, Andreas: *Die Böse Buben-AG*. Oldenburg: Lappan, 2003.

24) Ingvaldsen, Björn: *Ich bin berühmt*. III.: Volker Friedrich. Aus dem Norwegischen von Christel Hildebrandt. Düsseldorf: Sauerländer, 2003.

dern natürlich auch „Mädchenhasser-Clubs“²⁵. Die Buben in der Kinderliteratur sind oft immer noch so, wie wir sie uns schon immer vorgestellt haben: liebenswerte kleine Rotznasen. Dass sie jetzt literarische Kollegen an die Seite bekommen haben, die mit neuer Innerlichkeit glänzen, ist eine zusätzliche Nuance.

Fazit: Die Geschlechterdarstellungen haben die Grenzen zueinander verwischt, klassische Gender-Zuschreibungen von anno dazumals sind kaum mehr zu finden. Das Kinder- und Jugendbuch von heute ist, zumindest vordergründig, „political correct“:

„Im Kinderbuch kann durchaus von einer zunehmenden Entpolarisierung oder Annäherung der Geschlechtsrollen gesprochen werden, solange ‚Erotik‘ in den Texten keine Rolle spielt. Hier finden sich – bis in die bildliche Darstellung – typische Jungen- und Mädchenrollen relativ selten.“ (Schilcher 2001)

Vor allem in der Darstellung der Mädchenfiguren hat sich viel verändert. Heute organisieren sie sich in Mädchenclubs, segeln als unerschrockene Piratinnen über die Weltmeere²⁶ oder spielen Fußball, und das nicht einmal schlecht.²⁷ Der Verlag Thienemann hat sogar eine ganze Reihe mit dem Schlagwort „freche Mädchen, freche Bücher“ betitelt.

Gut so, könnte man meinen. Endlich haben wir die uralte bildungsbürgerliche Vorstellung vom fleißigen, bescheidenen und tendenziell ängstlichen kleinen Mädchen hinter uns. Doch Introvertiertheit und Sensibilität machen die jungen ProtagonistInnen, Mädchen wie Buben, zu Außenseitern, die ihren Charakter als Manko empfinden. Möglicherweise mehr als eine literarische Fiktion, sondern Zustandsbeschreibung einer neuen gesellschaftlichen Norm, die da lautet: Selbstbewusstsein und Durchsetzungsvermögen.

Und darin liegt durchaus eine gewisse Problematik: So sehr wir uns darüber freuen können, dass wir die alten, vor allem die weiblichen Rollenmuster in der Literatur losgeworden sind, so sehr sollten wir wachsam bleiben, ob nicht neue Normierungen entstanden sind, in denen es genauso verhaltens- und bewusstseinstypische Vorgaben für die beiden Geschlechter gibt. Nur eben andere:

„Jede Gesellschaft zeigt in ihren Kinderbüchern, wie sie ihre Kinder haben will. Die Mädchen also nett, kess, selbständig, pflegeleicht. Wo bleiben aber dann die anderen, die nicht immer eine witzige Antwort parat haben, die nicht den bunten, pflegeleichten Werbefernsehkids entsprechen? Wo bleiben die ungeschickten, langsameren Mädchen? Wo bleiben die Nachdenklichen? Werden sie jetzt die Unerwünschten, die „Versager“? Wo bleibt die Vielfalt der Möglichkeiten, der Frauenbilder, der Vorstellungen, die wir uns immer gewünscht haben?“ (Pressler 1995: 8f.)

Der entscheidende Begriff, so scheint mir, ist „die Vielfalt der Möglichkeiten“. Selbstverständlich ist es begrüßenswert, wenn Mädchen und Buben selbstbewusst und mit viel Eigeninitiative figuriert werden. Doch es sollte daneben Raum für die nicht negativ besetzte Darstellung von Kindern geben, die diesem fröhlichen, alle Lebenssituationen meisternden Entwurf nicht entsprechen.

25) Bieniek, Christian: Der Mädchenhasserclub. Würzburg: Arena, 2003.

26) Funke, Cornelia: Käpten Knitterbart und seine Bande. Ill.: Kerstin Mayer. Hamburg: Oetinger, 2003.

27) Zum Beispiel Boie, Kirsten: Lena hat nur Fußball im Kopf. Hamburg: Oetinger, 1996; Masannek, Joachim:

Die wilden Fußballkerle Bd. 3; Vanessa, die Unerschrockene. Frankfurt a. M.: Baumhaus, 2002; Zöllner, Elisabeth:

Die 5 Nervensägen im Fußballfieber. Frankfurt a. M.: Fischer, 2002.

2. Girlies zwischen Selbstbewusstsein und Fremdbestimmung

Schilcher spricht aber auch ein anderes Phänomen an: Dass nämlich Kinder- und Jugendbücher bei der Fragestellung der Gender-Thematik nicht über einen Kamm geschoren werden können.

Das Jugendbuch zeigt sich hinsichtlich der Präsentation von Weiblichkeitsentwürfen noch inhomogener als das Kinderbuch. Da gibt es zum einen die Kämpferinnen, deren Entwicklung von schwierigen Bedingungen beschleunigt wird: Familiendramen, Kriminalität, Drogensucht, ungewollte Schwangerschaften, Vergewaltigungen – das Jugendbuch kennt keine Tabus.

Ihnen gegenüber stehen die sogenannten „Girlies“, junge elterliche Alpträume, die vor allem an Kleidern, Musik und Buben interessiert sind. Die „Girlie-Literatur“, die in den letzten Jahren einen deutlichen Aufschwung erlebt, gibt es in allen Varianten:

„willkommen in new york city, genauer gesagt auf der upper east side, wo meine freunde und ich wohnen, zur schule gehen, spaß haben und schlafen – manchmal auch miteinander. wir leben in riesigen apartments mit eigenem zimmer, eigenem bad und eigenem telefon. (...) wir sind gebildet, haben das klassisch gute aussehen unserer erzeu-ger geerbt, tragen die angesagtesten designer und verstehen was vom feiern. (...) es ist ein luxusleben – aber, hey, irgendetwas muss es ja führen.“²⁸

So ist es in extrem überzeichneter Selbstironie in Cecily von Ziegesars *Gossip Girl* zu lesen. Beverly Hills lässt grüßen. Die darin vermittelten Rollenbilder bestätigen erwartungsgemäß die schlimmsten Klischees und haben praktisch nichts mit der Realität österreichischer Durchschnittsleserinnen zu tun. Vielleicht erfreuen sie sich deshalb so großer Beliebtheit.

Und dann gibt es diejenigen, die eine „ganz normale“ Jugend erleben dürfen, mit den ganz normalen Auseinandersetzungen mit den Eltern, Schulproblemen und Liebeswirren. Auch diese Mädchen sind frech, modern, clever. Und wenn sie es nicht sind, dann wollen sie es werden. Die Entwicklung der Hauptfiguren zielt in Richtung Selbstbewusstsein, Mut und Akzeptanz durch die Umwelt. Ängste und Zweifel sind zwar im Weg inbegriffen, aber nach wie vor etwas, was nicht dazugehört, sondern überwunden werden soll.

Wenn man die Nr. 1/2003 der Zeitschrift *1000 und 1 Buch*²⁹ im Rezensionsteil aufschlägt, finden sich zum Beispiel in direkter Aufeinanderfolge Christian Bienieks 15, *Jungfrau, Schlampe*³⁰ mit einer mehr als eloquenten Heldin und Beatrix Mannel's *Jule zartbitter*,³¹ deren Hauptfigur mit „frech, schnoddrig und immer Vollgas gebend“ beschrieben wird.

28) Ziegesar, Cecily von: *Gossip Girl*. Ist es nicht schön, gemein zu sein? Aus dem Amerikanischen von Katarina Ganslandt. Gütersloh: C. Bertelsmann, 2003.

29) *1000 und 1 Buch*. Das Magazin für Kinder- und Jugendliteratur. Herausgegeben von der AG Kinder- und Jugendliteratur. Nr. 1/Februar 2003. Diese Nummer ist schwerpunktmäßig dem Thema „Geschlechterrollenbilder“ gewidmet.

30) Bieniek, Christian: *15, Jungfrau, Schlampe*. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch, 2002.

31) Mannel, Beatrix: *Jule zartbitter*. Bindlach: Loewe, 2002.

Der Kampf der Mädchen gegen die Rollenklischees ist zwar schon weit fortgeschritten, bleibt aber Thema. Traditionelles weibliches Rollenverhalten und ihre (positiv besetzte) Überwindung ist häufig expliziter Gegenstand von Jugendbüchern. Hierzu sei nur als Pars-pro-toto das Buch *12 Dinge, die ich noch erledigen muss, bevor die Welt untergeht*³² von Bjørn Sortland zitiert. Die dreizehnjährige Therese hat sich in den ziemlich schüchternen Pastorensohn Jan verliebt und sieht sich wohl oder übel gezwungen, die Initiative zu ergreifen: „*Viermal nehme ich das Handy in die Hand. Fünfmal. Sechsmal. Aber ich rufe nicht an. Das bringt Unglück.*“ So endet das eine Kapitel. Das nächste beginnt mit: „*Schließlich rufe ich doch an.*“³³

Wenn es dann um weitere Schritte geht, braucht sie allerdings Unterstützung von außen, bei Sortland bemerkenswerterweise vom Großvater:

„Dann schnapp ihn dir und küss ihn,“ sagt Opa Martin.

„Wie bitte?“ hickse ich.

„Na, küss ihn einfach.“

„Du meinst, ich soll...“

„Ja, küss ihn“, sagt Opa.

„Aber sollte denn nicht er...“

„Männer wissen nicht, was das Beste für sie ist. Sie wissen nicht, dass sie mehrere Fliegen mit einer Klappe schlagen könnten, wenn sie es geschickt anstellen würden. Und zögere nicht zu lange, Therese. Küss ihn einfach.“

„Meinst du das wörtlich?“

„Ja, das meine ich. Aber vor allen Dingen: Sei mutig. Eines Tages wirst du sterben.“³⁴

Der Mut wird belohnt – mit einem Retour-Kuss. (Auch hier also ein Happy End.) Dass der norwegische Autor seine Ich-Erzählerin mit viel Selbstironie ausstattet, tut dem Text nur gut.

Sortland spricht deutlich aus, was traditionellerweise von einem Mädchen erwartet wird. Genau das: warten. „Aber sollte denn nicht er...?“

Und umgekehrt sollte der Bursche in die Gänge kommen, und wenn er zu schüchtern dazu ist, fällt er in wahre Gruben von Selbstvorwürfen und Minderwertigkeitsgefühlen. Denn fast noch mehr als die Mädchen sehen sich die literarisch figurierten Burschen mit ihrer verwirrenden Sexualität konfrontiert, träumen von allem Möglichen und erleben denkbar wenig. Verallgemeinernd gesagt: Je sympathischer sie sind, desto schwerer haben sie's.

Die Beziehung zum anderen Geschlecht ist eines der wichtigsten literarischen Motive, an denen die psychische Befindlichkeit der Figuren festgemacht wird. Auf die begehrte Frau zuzugehen, die eigenen Ängste zu überwinden, wird mitunter zum Überschreiten einer Schwelle, die einen großen Sprung in Richtung Erwachsensein bedeutet. Wenn etwa Zoran Drvenkars introvertiert-sensibler Ich-Erzähler Lukas in *touch the flame*³⁵ am Ende des Buches nach einem vielschichtigen road-trip mit seinem krebserkrankten Vater zu seiner um einiges älteren Cousine geht, in die er sich verliebt hat, so ist dieser Schritt Symbol für den Abschluss seines Reifungsprozesses:

32) Sortland, Bjørn: *12 Dinge, die ich noch erledigen muss, bevor die Welt untergeht*. Deutsch von Maïke Dörries. Hamburg: Oetinger, 2003.

33) Ebd.: 60f.

34) Ebd.: 140f.

35) Drvenkar, Zoran: *touch the flame*. Hamburg: Carlsen, 2001.

„Sobald Inez die Tür öffnet, gibt es kein Zurück. Es ist so ähnlich wie der Moment, in dem ich vor dem Elternhaus meines Vaters stand und mich entscheiden musste, ob ich rein-gehe oder nicht. Ich weiß, was ich will. Ich will meine Cousine küssen und dieser Geschichte damit ein Ende setzen. Die letzten Tage werden sich auf einen einzigen Punkt zusammenziehen, dem nichts mehr hinzuzufügen ist. Das Jetzt.“³⁶

So selbstbewusst die literarischen Mädels auch daher kommen mögen, so schön die jungmännliche Sensibilität auch dargestellt wird: Rollenvorgaben sind nicht im Nichts verschwunden. Unterschiede des „gender“ existieren genauso wie die des „sex“. Es gibt ja sogar die mittlerweile sattsam bekannte Theorie, dass Männer und Frauen von verschiedenen Planeten stammen, die einen vom Saturn, die anderen von der Venus.

Dieser gedankliche Ansatz wird übrigens nun auch Jugendlichen präsentiert: *Mädchen sind vom Saturn – Jungs vom Jupiter. Interplanetare Flirt-Tipps*³⁷ nennt sich das ziemlich plakativ arbeitende ironische „Spezialwörterbuch“, über das sich im Übrigen trefflich streiten ließe.

Was mich persönlich aber fast am meisten stört, ist die Verschleierung von Normen. Also wenn zum Beispiel das Mädchen super-selbstbewusst und vordergründig emanzipiert daherkommt, ihre Identitätsfindung aber trotzdem über die Frage: „Kriege ich ihn oder kriege ich ihn nicht“ funktioniert. So manche Protagonistin definiert sich nicht innerhalb eines selbstgewählten Rahmens, sondern fremdbestimmt. Wenn sie die „Liebe“ des adorierten jungen Mannes erringt, kann sie sich auch selbst wertschätzen. Wenn er sie ablehnt, tut sie das auch. Und wenn der eine sich als nicht würdig erweist (was die Hauptdarstellerin spätestens auf Seite 120 entdeckt), dann muss in der Figur des bisher unterschätzten guten Freundes die „wahre Liebe“ auf sie warten.

Um nicht falsch verstanden zu werden: Problematisch ist es dabei für mich nicht, wenn die daseinsbestimmende Ausrichtung auf einen anderen thematisiert, sondern wenn sie als völlig in Ordnung dargestellt und nicht aufgelöst wird.

Ein positives Gegenbeispiel, in dem diese Abhängigkeit glaubwürdig überwunden wird, ist Beate Döllings *Hör auf zu trommeln, Herz*³⁸: Auch hier besteht Katarinas Leben zunächst aus Warten. Warten auf das eigentliche Leben, das sich in den Briefen und Telefonaten von Armand abspielt. Diese Kontakte sind ihre „Herzschläge“. Doch am Ende schafft sie es, ihre eigene Identität zu finden, Armands letzten Brief zu zerreißen und die Schnipsel im Wind zu zerstreuen. Seine Adresse bewahrt sie vorsichtshalber auf – man kann ja nie wissen.

Identitätssuche jenseits von Fremdbestimmung wird übrigens auch vorrangig in Texten behandelt, in denen das Beziehungsgegenüber das gleiche Geschlecht hat und diese Liebe zum irritierenden Empfinden von „Anderssein“ führt.

Hier sei nur Tamara Bachs bemerkenswerter Roman *Marsmädchen*³⁹ erwähnt, in dem sich die Ich-Erzählerin in ihre Mitschülerin Laura verliebt. Ein Text ohne Happy End und ohne die Reduzierung der Protagonistin auf ihre Beziehungen zu anderen. Hier sind generelle Erwartungshaltungen an „gender“ und „sex“ gefühlte Sperrlinien, die überfahren oder eingehalten werden, und damit Hintergrundfolie für innere Auseinandersetzungen.

36) Ebd.: 203.

37) Lamb, Kathryn: *Mädchen sind vom Saturn – Jungs vom Jupiter*. Aus dem Englischen von Angelika Eisold-Viebig. Aarau: Sauerländer, 2002.

38) Dölling, Beate: *Hör auf zu trommeln, Herz*. Hamburg: Beltz & Gelberg, 2003.

39) Bach, Tamara: *Marsmädchen*. Hamburg: Oetinger, 2003.

3. Träumen wird man wohl noch dürfen

Die Dichotomie der Geschlechter wird fortgeschrieben, nur unter veränderten Vorzeichen. Neue Zuschreibungen von Attributen und Verhaltensweisen sind aufgetaucht. Selbstbewusstsein, Durchsetzungskraft und Akzeptanz durch die Umwelt sind die Maximen, an denen sich die Figuren der Kinder- und Jugendliteratur zu messen haben. Sobald es um die Liebe geht, wird es noch komplizierter. Da sollte man/frau nämlich am besten alles können bzw. sein: tough und doch fremdbestimmt den Mann in den Mittelpunkt ihres Lebens rückend die Mädchen, sensibel und trotzdem zu offensivem Verhalten fähig die Buben.

Es wäre schön, wenn es Texte gäbe, in denen jede Art von Rollenerwartungen problematisiert werden würde. Wenn es stimmt, dass „gender“ eine mehrdimensionale Mannigfaltigkeit bildet (vgl. Sanders 2003), wäre dieser Vielfalt gerade auch in der Kinder- und Jugendliteratur zu entsprechen. Dass sie es nicht tut, kann man ihr nicht zum Vorwurf machen. Sie beschreibt gesellschaftliche Realität, keine Zukunftsvisionen.

Und das wäre eine Utopie: Flexible und offene Identitätsangebote, in denen von der Umwelt mit Selbstverständlichkeit akzeptierte Individualität nichts mehr mit wie auch immer gearteten rollen- und geschlechtsspezifischen Erwartungshaltungen zu tun hat. Wo Raum für eine Identität besteht, in der „gender“ natürlich genauso existent ist wie „sex“, aber jede/r sich selbst aussuchen kann, wie er/sie es definiert. Ohne Gefahr zu laufen, damit zum Außenseiter/ zur Außenseiterin zu werden, ohne Erklärungs- und Rechtfertigungsbedarf.

Träumen wird man ja wohl noch dürfen.

10 Index

1. Unterrichtsgegenstände

Bewegung und Sport

16, 18, 21, 44, 45

Bildnerische Erziehung

10, 11, 20, 44, 45

Biologie und Umweltkunde

15, 18, 44

Deutsch

1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 29, 30, 31, 33, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46

Englisch

4, 6, 15, 30, 38

Geographie und Wirtschaftskunde

18, 20, 37, 41, 44

Geschichte und Sozialkunde

15, 16, 17, 20, 41, 44

Informatik

15, 27, 33, 39, 45

Mathematik

3, 4, 5, 6, 15, 18, 37, 40, 41

Medienkunde

27

Musikerziehung

22, 44

Physik

13, 24

Werkerziehung

11, 24, 44

Alle Gegenstände, gegenstandsübergreifend

7, 14, 23, 25, 28, 32, 33, 35, 36, 40

2. Strategien der Förderung der Lesemotivation

In diesem Index werden die einzelnen Praxisbeispiele den elf Strategien der Förderung der Lesemotivation zugeordnet. Die Zuordnung erfolgte nach dem Kriterium, dass in den einzelnen Beispielen die genannten im Vergleich zu den übrigen Strategien stärker im Vordergrund stehen.

Unter Strategie 4, „Unterschiedliche Präferenzen der Mädchen und Buben beim Lesen und Schreiben beachten“, werden jene Vorschläge genannt, bei denen die Geschlechtersensibilität dezidiert eine Rolle spielt bzw. – je nach Umsetzung des Beispiels – spielen kann.

Die in Kapitel 3 vorgestellten Modellprojekte integrieren alle elf Strategien der Förderung der Lesemotivation.

Strategie 1: Außerschulisches und schulisches Lesen sowohl der Mädchen als auch der Buben vernetzen

1, 2, 4, 5, 6, 7, 16, 17, 19, 20, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 43

Strategie 2: Das Lesen in das Alltagsleben der Mädchen und Buben integrieren – der Gebrauchswert der Schrift

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 16, 17, 19, 20, 21, 24, 26, 27, 28, 32, 37, 38, 39, 40, 41, 42

Strategie 3: Die soziokulturellen Kontexte der Mädchen und Buben berücksichtigen

1, 2, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 19, 26, 34, 38, 39, 43

Strategie 4: Unterschiedliche Präferenzen der Mädchen und Buben beim Lesen und Schreiben beachten

8, 9, 10, 11, 12, 13, 16, 17, 19, 22, 26, 29, 31, 34, 38

Strategie 5: Das soziale Alter der Mädchen und Buben berücksichtigen

10, 14, 19, 34

Strategie 6: Mit Texten handlungsorientiert arbeiten

5, 10, 11, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 37, 39, 40, 41

Strategie 7: Multimodalität und Multimedialität von Texten einsetzen

5, 9, 10, 11, 19, 21, 23, 17, 18, 20, 22, 26, 27, 28, 29, 31, 33, 37, 39

Strategie 8: Die Vielfalt der Lesestoffe nutzen

1, 2, 5, 6, 7, 16, 18, 19, 25, 20, 24, 26, 27, 28, 29, 31, 33, 34, 37, 38, 39, 43

Strategie 9: Neue Informations- und Kommunikationstechnologien integrieren

1, 2, 5, 7, 19, 20, 24, 25, 26, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43

Strategie 10: Informationsorientiertes Lesen integrieren

1, 2, 3, 5, 10, 16, 18, 19, 20, 24, 26, 27, 28, 33, 35, 36, 37, 38

Strategie 11: Texte durch deren Dekonstruktion zugänglich machen

7, 17, 19, 22, 35, 36, 40, 41, 42, 43