



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

S8 „Deutsch“

INTERMEDIALITÄT ALS SCHWERPUNKT IM UNTERRICHT

ID 1420

Hans-Peter Wittmann

Beatrix Fernbach, Roland Herbst, Marianne Schröder

Bundesgymnasium und –realgymnasium Wien 1, Stubenbastei 6-8, 1010 Wien

Wien, Juli 2009

INHALTSVERZEICHNIS

ABSTRACT	3
1 EINLEITUNG	4
1.1 Die Rolle von Deutsch im IMST-Fonds	4
1.2 Ausgangssituation.....	5
1.3 Thema und Planung.....	6
2 ZIELE DES PROJEKTS	7
2.1 Darstellung guter Praxis.....	7
2.2 Konzepte zur Mediendidaktik	7
2.3 Intermedialer Deutschunterricht	8
3 PROJEKTVERLAUF	9
3.1 Durchführung	9
3.2 Projektpräsentation	11
3.3 Reflexion	12
4 GENDER-MODUL	13
4.1 Theoretische Voraussetzungen	13
4.2 Umsetzung.....	14
4.3 Erkenntnisse und Folgen	15
5 EVALUATION	16
5.1 Überlegungen zur Feedback-Kultur	16
5.2 Interviews.....	16
5.3 Beispiele für intermediale Bearbeitungen.....	18
6 LITERATUR	20

ABSTRACT

Mit dem Projekt „Intermedialität als Schwerpunkt im Unterricht“ wird untersucht, welche Synergien sich aus dem von Jugendlichen mitbestimmten Einsatz unterschiedlicher Medien für den Unterricht ergeben und welche Motivation dadurch für Schüler/innen und Lehrer/innen zu erzielen ist. Als Thema wurden die griechischen Sagen gewählt.

Schulstufe: 2. Klasse (AHS), 6. Schulstufe

Fächer: Deutsch, Geschichte und Sozialkunde, Bildnerische Erziehung, Werkerziehung, Sport und Bewegung

Kontaktperson: Mag. Hans-Peter Wittmann

Kontaktadresse: 1010 Wien, Stubenbastei 6-8

1 EINLEITUNG

1.1 Die Rolle von Deutsch im IMST-Fonds

Der IMST-Fonds wurde im Jahre 2008/09 erstmals auch für das Fach Deutsch geöffnet. Die bisher rein mathematisch-naturwissenschaftlich ausgerichteten Forschungsberichte werden damit um Projekte ergänzt, die in diesem Zusammenhang eine völlige Neuerung ergeben und Disziplinen zusammenführen, die viel voneinander lernen können, die aber noch immer zu große Distanz wahren und zu wenig voneinander lernen wollen. Dieser Paradigmenwechsel stellt eine große Herausforderung dar und verlangt in der ersten Phase Respekt und Offenheit von beiden Seiten.

Die Rolle des Faches Deutsch muss zudem in den größeren Zusammenhang des Bildungsprozesses gestellt werden, was in den folgenden Ausführungen in Anlehnung an Überlegungen von Roland Fischer (Gesellschaft als Bildungsprozess, 2009a) geschehen soll.

Der Klagenfurter Wissenschaftler geht davon aus, dass unsere Gesellschaft von Regeln bestimmt ist, die jedoch von Zeit zu Zeit „nachjustiert“ werden müssen, was ein gemeinsames Bewusstsein voraussetzt und durch Verhandeln erfolgen soll. Er schlägt vor: „Im Bildungsprozess sind diskursiv Visionen zu entwickeln, es sind Begründungszusammenhänge zu vergemeinschaften, Positionen mit ihren Hintergründen herauszuarbeiten.“ (S.2)

Dabei soll der gängige Bildungsbegriff erweitert werden: „Bildung muss als Gestaltung von Individuen und Kollektiven wahrgenommen werden, mit wechselseitiger Bezugnahme“ (S.4, dieses und folgende Zitate im Original in Fettdruck). Fischer sieht das Bildungssystem nämlich als gemeinsamen Prozess, der auch in den Klassenzimmern durch „Bewertungen und deren Aushandlung“ (a.a.O.) erfolgen soll.

Er postuliert die „Kant'sche Zumutung“ und meint damit, dass die Frage „Was ist mir wichtig, was sind meine Interessen?“ durch „Was sollte für alle bedeutsam und wichtig sein, was sollten alle wissen und können?“ zu ergänzen ist.

Zur Überwindung der gegenwärtigen Krise schlägt der Autor das Herausbilden einer „Entscheidungsgesellschaft“ vor, „die in der Lage ist, sich der Herausforderung der Ungewissheit zu stellen“ (a.a.O.) Dazu ist es notwendig, durch Selbstbeobachtung einen „permanenten Prozess der Selbstdefinition von Gesellschaft“ einzuleiten, der konsequenterweise zu Irritationen führen muss, die Fischer mit dem Begriff „Bewusstseinsschmerz“ bezeichnet.

„Bildung“, meint er abschließend, „ist der Prozess, in dem sich mental, diskursiv und kulturell Gesellschaft immer neu ‚bildet‘, in dem ein Wollen entwickelt wird, in dem damit Zukunft anvisiert wird.“ (S.7)

In diesem Kontext verweist Fischer auf die verschiedenen Lehrer/innen-Rollen des Wissensvermittlers, Lerncoaches und Prüfers, denen noch die Funktion des Provokateurs hinzuzufügen sei. Die IMST-Pilotprojekte Deutsch werden in diesem Sinne Diskussionen zu österreichischen Unterrichtsinnovationen auf breiterer Ebene als bisher auslösen und zu einem mittelfristigen Wechsel der Fonds-Philosophie führen. Im letzten Band zu den Forschungsergebnissen, der mit „Fragen zur Schule – Antworten aus Theorie und Praxis“ (Krainer u.a., 2009) überschrieben ist, ist davon erst ansatzweise die Rede.

1.2 Ausgangssituation

Das Projekt „Intermedialität als Schwerpunkt im Unterricht“ (ID1420) wurde im Frühjahr 2008 als Pilotprojekt Deutsch eingereicht. Der Antragsteller, Deutschlehrer und Klassenvorstand der 2a (6. Schulstufe) am Gymnasium Wien 1 (Stubenbastei 6-8, 1010 Wien) nahm dabei auf seine eigene Unterrichtserfahrung Bezug und konnte im konkreten Fall auf Vorerfahrungen aus der ersten Klasse zurückgreifen.

Im Schuljahr 2007/08 waren bereits zwei Projekte durchgeführt worden: eine Afrika-Präsentation und ein Erich-Kästner-Abend, wobei jeweils Eltern und Kolleg/innen einbezogen waren. Die Weiterführung dieser Aktivitäten und die Idee, differenzierte und individualisierte Unterrichtsformen verstärkt einzusetzen, bildeten den unmittelbaren Anlass für die Einreichung des Projekts.

Die Grundidee lautet: Fächerübergreifendes Arbeiten und die Erzeugung von Synergien in der Behandlung größerer Themenbereiche sollen die Schüler/innen ermutigen, eigene Zugänge zu verschiedenen Stoffgebieten zu finden.

In der zweiten Klasse bot sich in diesem Zusammenhang die Auseinandersetzung mit griechischen Sagen an. Ein Team aus vier Lehrer/innen, die die Fächer Deutsch, Geschichte und Sozialkunde, Bildnerische Erziehung, Werkerziehung sowie Bewegung und Sport vertreten, erklärte sich bereit das IMST-Projekt in die Praxis umzusetzen. Alle Kolleg/innen konnten auf vielfältige und langjährige Erfahrungen im Bereich des Projektunterrichts verweisen.

Die individuelle Förderung aller Schüler/innen und die Erstellung von Strukturen, die langfristig den Kompetenzerwerb in verschiedenen Medienbereichen ermöglichen, standen am Beginn des Projekts. „Individualisieren setzt voraus, dass SchülerInnen in ihrer Persönlichkeit ganzheitlich hinsichtlich ihrer Stärken, Fähigkeiten und Interessen wahrgenommen werden“, stellt Maria Winter (Winter, 2008, S.34) fest. Das Lehrer/innen-Team ging von der Annahme aus, dass Schüler/innen höher motiviert werden neue Themenbereiche zu erarbeiten, wenn sie eigene Zugänge – vor allem auch aus dem Bereich der Medien – anwenden dürfen und den Unterricht somit mitgestalten.

Nach diesen Überlegungen wurde das Projekt eingereicht. Im Gutachten vom Juni 2008 wurde der Antrag von den Betreuer/innen mit folgenden Bemerkungen befürwortet:

Das Projekt "Intermedialität als Schwerpunkt im Unterricht" enthält mehrere für den Deutschunterricht relevante Zielsetzungen, überschreitet aber auch deutlich die Grenzen des Faches. Das Projekt ist fächerverbindend angelegt und stellt das Bemühen um die Erweiterung der Medienkompetenz einer konkreten Klasse ins Zentrum aller Aktivitäten. Durch die geplante Arbeit des Projektteams an der Erstellung eines Katalogs von Teilkompetenzen betreffend den rezeptiven und aktiven Umgang mit Medien, der dazu beitragen soll, laufend eine wirksame Vertiefung und Erweiterung dieser Fertigkeiten zu erleichtern, könnte ein auch für andere Schulen interessantes Instrument zur Arbeit am Aufbau und an der Erweiterung von Medienkompetenz entstehen. Die motivierende Wirkung des fächerverbindenden Klassenprojekts ist u.a. durch die Einbindung der Schüler/innen in die Planung sicher gestellt. Gendercoaching könnte für das Team in Bezug auf geschlechtsspezifische Zugänge und Bedürfnisse bei der Medienrezeption und -nutzung interessant sein.

Die Grundidee des Projekts lässt sich mit der Idee eines Spiralcurriculums ausdrücken, das vorsieht, „dass ein Lerninhalt oder Lernziel von Jahrgangsstufe zu Jahrgangsstufe in steigender Komplexität aufgegriffen wird“ (Frederking, S. 190). Die im Lehrplan genannte Kompetenz „Lesen“ sollte also durch „mit Texten und Medien umgehen“ erweitert werden.

1.3 Thema und Planung

Im Lehrplan für die Unterstufe wird unter „Bildungs- und Lehraufgabe“ gefordert, dass Schülerinnen und Schüler befähigt werden, Ausdrucksformen von Texten und Medien und deren Wirkung zu verstehen. In einer von den Medien dominierten Umwelt muss die Didaktik innovative Zugänge anbieten, die mit dem Alltag der Jugendlichen übereinstimmen. Dass die Schule immer mit großer Verzögerung auf technische und soziale Neuerungen reagiert, ist ein Hauptproblem dieser Institution. Erst wenn Bildung wieder die Themenführerschaft übernimmt, werden Schüler/innen mit vollem Interesse das Angebot annehmen. In dem Sinne soll mit diesem Projekt ein Versuch beschrieben werden, der intermediale Kompetenzen von Beginn an in den Unterricht miteinbezieht und für das Lernen fruchtbar macht.

Der erste Schritt besteht demnach in der Erhebung eines Ist-Zustands. Es soll herausgefunden werden, welcher rezeptive Umgang mit (neuen) Medien besteht und in welchem Kontext dieser erfolgt. Der zweite Schritt sollte dann zum aktiven Einsatz der Medien führen, wobei die kritische Auseinandersetzung mit Wirkung, Manipulation und Effizienz ständig geführt werden muss.

Das Thema für ein „intermediales Projekt“ muss so gewählt sein, dass vielfältige Zugänge, altersgerechte Ausarbeitungen und realistische Umsetzungen ermöglicht werden.

Bei der Planung sollte auf den schulischen Alltag geachtet werden (das Projekt darf nicht alle Energien der Beteiligten aufsaugen), auf eine gewisse Offenheit (wie viele Medien werden tatsächlich behandelt) und die Eigenständigkeit der Schüler/innen (nur wenn sich die Jugendlichen ernst genommen fühlen, entsteht ein dynamisches Arbeitsklima).

Die Zeitplanung spielt eine wichtige Rolle, da das Projekt in seiner theoretischen Konzeption bei dieser Altersstufe lange Vorbereitung benötigt. Die Kinder nehmen zunächst die Einzelaktivitäten wahr und begreifen erst dann, wenn sie mehrere Kompetenzen anwenden sollen, dass Synergieeffekte in ihrer Arbeit entstehen.

Der ständige Wechsel zwischen einer spielerisch empfundenen Transformation eines Mediums in ein anderes und reflexiven Phasen stellt eine große Herausforderung dar und kann möglicherweise in einer einzigen Schulstufe zu keinem zufriedenstellenden Ergebnis führen. Das Projekt sollte nach Möglichkeit in höheren Klassen auf jeden Fall weiter geführt werden und idealerweise die Schüler/innen auf die neue Form der Matura vorbereiten.

Zum Schluss sei noch das Problem der Anzahl intermedialer Umsetzungen im Rahmen des Projekts angesprochen. Im Kapitel „Reflexion“ werden zehn Transformationen angeführt. Diese Zahl konnte unter besonderen Konstellationen allerdings nur in dieser Klasse erreicht werden. Es ist sehr wohl vorstellbar, dass „Intermedialität“ mit wesentlich weniger Medien vermittelt werden kann.

2 ZIELE DES PROJEKTS

2.1 Darstellung guter Praxis

Dieses Projekt stellt keine Unterrichtsinnovation im engeren Sinne dar. Es ist der Versuch, eine am Gymnasium Wien 1 durchaus gängige Praxis zu dokumentieren und sie um den Aspekt der Intermedialität zu erweitern. In Hinblick auf die neue Reifeprüfung und die Forderung, dass Inhalte unter Zuhilfenahme der Medien entsprechend präsentiert werden, soll die Fähigkeit der Schüler/innen verstärkt werden, ein Thema mit unterschiedlichen Ansätzen zu erarbeiten und vorzustellen.

2.2 Konzepte zur Mediendidaktik

In der vor kurzem erschienenen Einführung zur „Mediendidaktik Deutsch“ (Frederking, 2008, S.92ff) unterscheiden die Autoren vier Konzeptionen, die sich bisher im Bereich der Mediendidaktik herausgebildet haben:

a. *Medienintegrativer DU*: Diese Unterrichtsform bezieht neben dem Buch als Leitmedium andere Medienformate und –ästhetiken wie Hörspiel, Film, Hypertexte usw. mit ein

b. *Computergestützter DU*: Jonas/ Rose (2002, S.70f) unterscheiden für dieses Konzept drei Formen:

- *Geankertes Lernen* (anchored instruction): Problemsituationen werden narrativ d.h. in Erzählungen eingebunden, um Lernende zu strukturierterem und schnellerem Lernen zu motivieren.

- *Fallbasiertes bzw. expertenunterstütztes Lernen* (case-based learning bzw. cognitive apprenticeship): In selbstgesteuerten Lernprozessen entscheiden die Lernenden, ob und wann sie Hilfe von Experten benötigen.

- *Situiertes Lernen* (situated cognition): Lernprozesse werden in reale lebensweltliche, historische oder kulturelle Kontexte eingebunden, um die Motivation und den Praxisbezug zu steigern.

c. *Symmedialer DU*: Diese Unterrichtsform besteht in der Verbindung bzw. Verschmelzung von Medien oder medialen Formen. Der Computer wird in diesem Sinn als „Symmedium“ verstanden, der alle medialen Optionen (Text, Ton, Bild) zusammenführen kann

d. *Intermedialer DU*: In der Definition von Irina Rajewsky bezeichnet „Intermedialität“ in Erweiterung des Begriffs „Intertextualität“, der von Julia Kristeva übernommen wurde, „Formen und Funktionen [...] der Bezugnahme eines bestimmten medialen Produkts auf ein anderes mediales System bzw. auf ein diesem fremdmedialen System zugehöriges Produkt.“ (Rajewsky, 2002, S.25). Intermedialität setzt somit die Existenz von mindestens zwei Medien bzw. Medienformaten voraus, die miteinander in Verbindung stehen.

In dieser Hinsicht leistet der intermediale DU einen wichtigen Beitrag zur ästhetischen Bildung, wie Marion Bönnighausen feststellt: „Im Mittelpunkt eines intermedial konzipierten Unterrichts, der die Aufmerksamkeit für die Wechselbeziehung der Künste auch als eine Grundlage für die Auseinandersetzung mit digitalen Medien begreift, steht die Fragestellung, wie einzelne Kunstformen vermittels ihrer spezifi-

schen Trägermaterialität ästhetische Wahrnehmung und ästhetisches Kommunizieren gestalten und inszenieren.“ (Bönnighausen, 2006, S.192)

Folgende Definition legen wir unseren Überlegungen zu Grunde: „Mit der im Fach Deutsch zu vermittelnden bzw. zu erwerbenden Medienkompetenz bezeichnen wir die kognitive Fähigkeit und Fertigkeit zum fachspezifischen Umgang mit Medien und zur Lösung aller damit verbundenen, theoretischen und praktischen Problemstellungen sowie die motivationale, volitionale und soziale Bereitschaft und Fähigkeit, diese auf medienspezifische Fragen bezogenen Problemlösungen zielführend im Umgang mit Sprache und Literatur und ihren medialen Grundlagen zu verwirklichen.“ (Frederking 2008, S.89)

2.3 Intermedialer Deutschunterricht

Zunächst gilt es eine Begriffsklärung durchzuführen. Was wird unter „Intermedialität“ verstanden? Drei Definitionen aus drei verschiedenen Sprachen sollen den Ausgangspunkt unserer Überlegungen darstellen.

Im Vortrag „Stile des Intermedialen. Gibt es stilbildende Übergänge zwischen den Medien?“ beim 11. Internationalen Kongress der Deutschen Gesellschaft für Semiotik an der Europa-Universität Viadrina in Frankfurt (Oder) gehen Hess-Lüttich, Wenz und Wirth von folgender Begrifflichkeit aus:

„Definiert wird ‚Intermedialität‘ beinahe gleichlautend als Kontakt zwischen verschiedenen Medien, als Zusammenspiel verschiedener Medien oder als Wechselwirkung zwischen Medien. Problematisch erweist sich dabei jedoch sowohl die Bestimmung des Begriffs des Mediums als auch des Begriffs der medialen Transformationen zwischen den Medien.“

Jürgen Ernst Müller von der Universität Amsterdam definiert den Begriff wie folgt:

C'est évident qu'il y a beaucoup de rapports entre l'intertextualité et l'intermédialité, mais après son introduction, le premier fut utilisé par beaucoup de chercheurs -en principe aussi par Kristeva- d'une manière très restrictive pour la description des processus de production de sens purement textuels. Étant donné ce fait, la notion de l'intermédialité devient d'une certaine façon nécessaire et complémentaire dans le sens où elle vise la fonction des interactions médiatiques pour la production du sens. »

Die englische Begriffsfestlegung entnehmen wir dem Sammelband « Intermedialities » (hrsg. von Werner Huber, Evelyne Keitel und Gunter Süß im Wissenschaftlichen Verlag Trier 2007):

Intermediality/Intermedialities stands for the thematic and/or formal links between individual art forms (literature, music, painting, photography, film, television, the internet etc.) and thus constitutes a key concept for new critical parameters. In current debates, the term (the intermedial turn) is used alongside parallel designations for similar paradigmatic changes. While intermediality as a concept is rooted in interart studies, many contemporary phenomena in the arts and the media must also be considered against their background in popular culture. In order to increase critical awareness in this field, this volume demonstrates the wide spectrum of topical definitions which fall under the umbrella term of "intermedialities."

Für unsere Zwecke sei „Intermedialität“ vorläufig als die Verwendung unterschiedlicher Medien zur Erarbeitung eines Themas definiert.

3 PROJEKTVERLAUF

3.1 Durchführung

Nach der Einreichung des Projekts und der Erstellung der Lehrfächerverteilung wurde Ende Mai 2008 ein Team aus vier Lehrer/innen gebildet. Vor den Sommerferien fand ein erstes Treffen statt, bei dem festgelegt wurde, dass griechische Sagen als thematischer Schwerpunkt für „Intermedialität im Unterricht“ dienen sollten.

Da alle Professor/innen die Klasse bereits kannten und keine personellen Änderungen in der 2a zu verzeichnen waren, konnte die Projektarbeit bereits zu Schulanfang in Angriff genommen werden. Bei einer Team-Sitzung im September wurde das Gutachten besprochen und ein grober Zeitplan für den Ablauf festgelegt.

Kollegin Fernbach nahm sodann am Start-Up-Tag in Linz vom 25.-26.9.2008 teil. Der Verfasser war zu diesem Zeitpunkt durch ein internationales Projekt, das über mehrere Jahre geplant ist, verhindert. Am 2.10. wurde eine schriftliche Zusammenfassung dieser Veranstaltung erstellt und allen Teammitgliedern zur Kenntnis gebracht.

Zeitplanung und Umsetzung des Projekts wurden nun konkret besprochen:

Phase 1: Sept. – Nov. 2008 Entwicklung und Planung

Phase 2: Dez. 2008 – Feb. 2009 Umsetzung und Arbeit in der Klasse

Phase 3: März – Mai 2009 Präsentation, Gendercoaching, Evaluation

Es wurde sodann in Absprache mit der Direktorin geklärt, dass zwei Team-Mitglieder (Fernbach und Wittmann) vom 6.-8.11.2008 am Herbstworkshop im Seehotel Hafnersee teilnehmen. Am 7.11. fand in diesem Rahmen ein erstes Beratungsgespräch mit dem Projekt-Betreuer Prof. Dr. Hackl statt.

Von den Ergebnissen des Herbstworkshops wurden die anderen Team-Mitglieder am 11.11. unterrichtet. Der Verfasser nahm sodann vom 5.-6.12.2008 am Evaluationsworkshop in Wolkersdorf teil, lernte zahlreiche Methoden der Rückmeldung kennen und informierte das Team am 9.12. mit der Bitte, Evaluationsbögen nach bestimmten Phasen einzusetzen.

Mit Dezember begann die konkrete Projektarbeit in den Klassen:

In „Deutsch“ wurden „Der Kampf um Troja“ in der altersgerechten Bearbeitung von Paul Hühnerfeld gelesen und die Sagen gleichzeitig in der unverbindlichen Übung „Theater“, die vom Verfasser geleitet wird, szenisch erarbeitet. Als erstes Medium kamen neben der Lektüre selbst gestaltete Plakate zum Einsatz, die während der gesamten Projektphase in der Klasse hingen (siehe ein Beispiel im Anhang). Im Sinne der Intermedialität schrieben einige Schüler/innen sodann in Zweiergruppen Szenen, die auf der Bühne umgesetzt wurden. Ein Lehrausgang in das Museumsquartier zur Ausstellung „MEGA-Griechisch“ ergänzte im Dezember diese Aktivitäten.

Diese Transposition eines Prosatextes in Dialoge mit Bühnenanweisungen bereitete den Schüler/innen weder bei der Auswahl der Szenen noch hinsichtlich der Schreibtechnik Probleme. Im Gegenteil: die Auseinandersetzung mit einzelnen Götter- und Heldenfiguren führte zu einer intensiven Beschäftigung mit der Darstellung antiker Sagen in heutiger Zeit. Die Jugendlichen konnten dabei sowohl auf eigene

Leseerfahrungen als auch auf Informationen, die sie bei der Ausstellung „Mega Griechisch“ im Wiener Museumsquartier erhalten hatten, zurückgreifen.

Diese Ausstellung, die die Klasse am 3.12.2008 besuchte, stellte sich als Glücksfall heraus, da das Konzept genau in die Projektphase passte, in der die Schüler/innen nach „begreifbarer“ Information über die Antike verlangten. Tatsächlich war diese Präsentation so gestaltet, dass man im wahrsten Sinn des Wortes die Objekte anfassen, ausprobieren und verwenden durfte.

Mit diesen Voraussetzungen war es leicht, das Medium Theater in das Projekt einzuführen. Dass die selbst geschriebenen Dialoge von Gleichaltrigen auf der Bühne umgesetzt werden sollten, erhöhte die Motivation der Verfasser beträchtlich. Und das Schreiben wurde plötzlich nicht mehr als mühsame Aufgabe betrachtet, sondern als spannende und anregende Herausforderung empfunden. Es erwies sich bei der szenischen Erarbeitung der Sagen zudem als äußerst produktiv, dass die Deutsch- und Werkerziehungslehrer in Personalunion die Verbindung der einzelnen Fächer zur Theateraufführung herstellten. In der Unverbindlichen Übung „Theater“ wird an unserer Schule nämlich seit diesem Jahr die Erarbeitung eines Stücks von Anfang an mit der Planung eines Bühnenbilds, der Ausstattung und der Requisiten organisiert.

Im Fach Geschichte und Sozialkunde verfassten die Kinder Beiträge für eine Zeitung, die in Anlehnung an ein österreichisches Gratisblatt den Titel „Gestern“ trägt.

Das Fach „Technisches Werken“ trug im Rahmen des Bühnenbildaufbaus zum Projekt bei. Es wurden Tontafeln mit griechischen Schriftzeichen angefertigt.

In „Sport und Bewegung“ wurden die antiken Olympischen Spiele behandelt und das Thema „Sport und Medien“ untersucht.

In „Bildnerische Erziehung“ beschäftigten sich die Schüler/innen mit Fragen des Zeitungs-Layouts und Darstellungen antiker Mythen in der Kunst (Besuch der Ausstellung „Vom Mythos der Antike“ im Kunsthistorischen Museum, 20.2.2009).

Neue Erkenntnisse während der Projektarbeit ergaben sich laufend, vor allem in Hinblick auf die medialen Lebenswelten der Kinder. Kommunikation wird nach wie vor für sehr wichtig erachtet, doch die Codes haben sich grundsätzlich geändert. Wie kreative Formen mit Hilfe der neuen Medien auch didaktisch genutzt werden können (sms, facebook, twister) und wie man mit der permanenten Veränderung umgeht, stellt eine spannende Herausforderung für den Unterricht dar.

Als fördernde Einflüsse im Projekt kann man die Tatsache bezeichnen, dass in der Klasse und im Lehrer/innen-Team eine Dynamik entstand, die auch in individualisierten Arbeitsformen zum Ausdruck kam. Die Kinder nahmen auch schwierigere Aufgabenstellungen an und setzten ihre Medienkompetenz durchaus geschickt ein.

Hemmende Einflüsse sind wohl in der Struktur des Schulalltags und mangelnder Flexibilität der Stundenplangestaltung zu sehen. Da alle Team-Mitglieder auch in anderen Projekten engagiert sind, stößt die IMST-Planung gelegentlich an Grenzen.

Offen geblieben ist bis zum Ende das praktische Problem einer Beamer-Installation im Klassenraum, die im Lauf des Jahres geplant war.

3.2 Projektpräsentation

Die Präsentation des Projekts erfolgte am 12. März 2009 in der Zeit von 17 bis 20 Uhr. Dazu waren die Eltern, die Direktorin, das IMST-Team und alle Interessierten eingeladen. Da sämtliche Aktivitäten während der Projektphase vorgestellt werden sollten, war der Zeitrahmen knapp bemessen, erwies sich aber schließlich als durchaus passend, waren die Kinder doch nach einem langen Schultag auch erschöpft.

Der erste Programmpunkt hieß „Olympische Spiele“ und war von Beatrix Fernbach vorbereitet worden. Im Turnsaal führten die Schüler/innen verschiedene Disziplinen vor, wobei auf Originalität und Teamgeist besonderer Wert gelegt wurde. Der Aspekt der Intermedialität kam durch die mediale Aufbereitung des Sportereignisses zum Ausdruck: So trugen die Athlet/innen beim Einzug Plakate mit den Namen ihrer Städte (Athen, Sparta usw.) und marschierten unter Musikbegleitung ein. Sodann wurde feierlich der olympische Eid gesprochen und eine Fackel entzündet.

Den Auftakt der Spiele bildeten Gleichgewichtsübungen, die auf Geräten durchgeführt wurden, die Roland Herbst mit der Klasse im technischen Werkunterricht entworfen und hergestellt hatte. Dass bei dieser Disziplin auch Eltern und Lehrer antreten durften, trug natürlich sehr zur Erheiterung des Publikums bei. Es folgten Laufwettbewerbe, ein Wagen- und Pferderennen und schließlich ein „Socken-Wrestling“, bei dem Mädchen und Buben gleichermaßen im Einsatz waren. Den Abschluss bildete die Siegerehrung und der Auszug der Wettkämpfer/innen.

Die Präsentation wurde nun im 5. Stock der Schule fortgesetzt. Vor dem Festsaal war bereits ein Buffet aufgebaut, das auch griechische Spezialitäten bot. In der Bibliothek wurden die Tontafeln mit Erklärungen gezeigt, die die Schüler/innen hergestellt hatten und am Ende der Pause teilte ein „Kolporteur“ die Zeitung „Gestern“ aus, die unter Leitung von Marianne Schröder entstanden und von Roland Herbst mit den Kindern gelayoutet worden war.

In dieser humorvollen Kopie des Gratisblattes „Heute“ wurde unter der Schlagzeile „2a entdeckt Griechenland“ angekündigt: „12-Jährige bewähren sich als Sensationsreporter“ bzw. „Griechenland-Fieber erfasst Stubenbasteiklasse“. Von einem Interview mit Perikles, dem Marktgeschehen, Modenachrichten, einem Theaterprogramm, über Reisetipps, Werbung, einem Horoskop bis zu einem Kreuzworträtsel ist in diesem Blatt vieles verarbeitet worden, was die Verfasser/innen im Unterricht kennen gelernt hatten.

Der Griechenlandabend wurde mit Szenen aus den antiken Sagen abgeschlossen. In Deutsch hatten die Schüler/innen die Möglichkeit erhalten, selbst Episoden auszuwählen und diese für die Bühne auszuarbeiten. Es entstanden: Der verrückte Odysseus, Das Urteil des Paris, Kampf Achilles/ Hektor, Die Eroberung Trojas, Polyphem, Kirke, Die Heimkehr des Odysseus Die Umsetzung eines Prosatextes in Dialoge erfolgte jeweils zu zweit, wobei die Schüler/innen die Texte zunächst handschriftlich verfassten und erst einige Tage später tippten. Es erwies sich, dass während der Proben die eine oder andere Stelle verändert werden musste, was das Bewusstsein für die Wirkung gesprochener Sprache durchaus verstärkte.

In der unverbindlichen Übung „Theater“ wurden diese Szenen sodann umgesetzt und das Bühnenbild gestaltet. Die Tatsache, dass die Kinder von Beginn an bei allen Produktionsschritten aktiv eingebunden waren, erhöhte die Aufmerksamkeit und Kreativität in großem Maß. Der Bau des trojanischen Pferdes, dessen Größe und Aussehen, löste etwa intensive Diskussionen aus.

3.3 Reflexion

Welche Schlussfolgerungen lassen sich nun aus dem Projekt ziehen? Welche Vorteile ergaben sich durch das Konzept des intermedialen Ansatzes? Was können andere Schulen übernehmen?

Aus Sicht des Projekt-Teams entstand in der Klasse eine Dynamik, die über erstaunlich lange Zeit aufrecht blieb. Die Vermutung, dass die Schüler/innen durch die intensive Beschäftigung mit griechischen Sagen überfordert wären, erwies sich als trügerisch. Im Gegenteil: phasenweise setzten sich die Kinder so interessiert mit den Stoffen auseinander, dass sie kaum zu bremsen waren.

Für die Lehrer/innen ergab sich durch die fächerübergreifende Arbeit ein hohes Potenzial an Synergien, sodass das Wissen bzw. die Fähigkeit, die in einem Fach erworben wurde, jederzeit in einem anderen Bereich eingesetzt werden konnte.

Welche Medien wurden nun konkret eingesetzt bzw. welche intermedialen Übertragungen fanden statt? Aus folgender Liste lässt sich die Vielfalt der Umsetzungen erkennen:

1. Lektüre der griechischen Sagen
2. Erstellung von Plakaten zu einzelnen Helden und Stammbaum
3. Erarbeitung szenischer Dialoge aufgrund der Prosavorlage
4. Redaktion einer Zeitung (Verfassen von Artikeln, Berichten, Interviews, Reportagen und Kommentaren)
5. Herstellen von Tontafeln und Erlernung des griechischen Alphabets
6. Inszenierung einer Sportveranstaltung
7. Konzeption von Bühnenbildern und Requisiten
8. Theateraufführung
9. Spiele zum Thema „Antikes Griechenland“
10. Werbe-Videos zu den Spielen

Im Laufe des Projekts wurden auch die neuen Medien eingesetzt, wobei sich SMS als besonders attraktiv für die Schüler/innen zeigten. In dieser Form der Kurztexte erwies sich das Vergnügen an kodierten Mitteilungen als besonders groß. Interessant war auch die Tatsache, dass Textkürze und Textsorte oft durch die Verwendung des Dialekts gekennzeichnet waren. Im Rahmen des Projekts konnte diese Untersuchung allerdings nicht zu Ende geführt werden.

Wie könnten nun andere Schulen dieses Projekt adaptieren? Welche Erfahrungen aus guter Praxis sind übertragbar?

Als Voraussetzung für den Einsatz des Konzepts „Intermedialität“ muss ein Lehrer/innen-Team gebildet werden, das möglichst viele Fächer abdeckt. Regelmäßige Besprechungen und klare Aufgabenverteilung sind notwendig, um die zeitliche und organisatorische Belastung der einzelnen Kolleg/innen in Grenzen zu halten. Die Klasse sollte von Beginn an eigenständige Gruppenarbeiten durchführen und Verantwortung im Rahmen eines Gesamtziels übernehmen. Mit diesen Voraussetzungen ist das Projekt übertragbar und in anderen Klassen durchzuführen.

4 GENDER-MODUL

Im Anschluss an die Präsentation und unabhängig vom Thema „Griechische Sagen“ wurde im Mai 2009 die Beschäftigung mit Gender-Aspekten in den Mittelpunkt des Projekts gestellt. Dazu konnte Frau Christa Haas als Expertin gewonnen werden, die sowohl mit dem Lehrer/innen-Team als auch mit der Klasse dieses Thema erarbeitete.

4.1 Theoretische Voraussetzungen

Gender besitzt bei IMST seit Beginn eine zentrale Bedeutung. Burgi Wallner und Konrad Krainer treffen im Newsletter (Sommer 2009) mit dem Schwerpunkt „Geschlechtersymmetrie in der Schule“ die grundsätzliche Feststellung:

„Das IMST Gender Netzwerk setzt inhaltliche Impulse, die der Sensibilisierung und Unterstützung von Lehrkräften in Fragen eines geschlechtersensiblen Unterrichts dienen. Ziel der Bemühungen ist es, geschlechtsbedingte Verschiedenheiten aufzugreifen und Mechanismen sichtbar zu machen, die eine geschlechtsstereotype Zuweisung von Chancen und Möglichkeiten in Schule und Gesellschaft aufrechterhält oder sogar noch verstärkt.“ (Editorial, S.1)

Buben- und Mädchenförderung soll die noch immer herrschende Geschlechterhierarchie in Frage stellen und Möglichkeiten zu deren Überwindung aufzeigen. Im Bildungsbereich führt das zu konkreten Forderungen, die bereits in den geltenden Lehrplänen Berücksichtigung gefunden haben:

„Geschlechtersymmetrie in der Schule hat zum Ziel, Mädchen und Burschen so zu fördern, dass sie in gleichem Maße an der Gesellschaft teilhaben können, was zum Beispiel bedeutet, unabhängig vom Geschlecht Berufs- und Karrierewege zu wählen und dort erfolgreich zu sein. Das heißt in der Folge, gesellschaftlich tradierte Zuordnungen – Sozialberufe für die Mädchen/ Frauen und technische Berufe für Burschen/ Männer – aufzuweichen und Bedingungen zu schaffen und zu fördern, in deren Rahmen beide Sparten sowohl von Burschen als auch von Mädchen gewählt werden können.“ (a.a.O.)

Der Begriff „Gender Mainstreaming“ bezeichnet den Versuch, die Gleichstellung der Geschlechter auf allen gesellschaftlichen Ebenen durchzusetzen. Der Europarat hat dazu folgende Definition erarbeitet: „Gender Mainstreaming ist die (Re)Organisation, Verbesserung, Entwicklung und Evaluierung politischer Prozesse mit dem Ziel, eine geschlechterbezogene (gleichstellungsorientierte) Sichtweise in alle politischen Konzepte, auf allen Ebenen und in allen Phasen, durch alle politischen Entscheidungen beteiligten Akteure und Akteurinnen einzubeziehen.“ (Definition des Europarates Straßburg, 1998)

Welche Schritte erfolgen müssen, um „Von der Geschlechterhierarchie zur Geschlechtersymmetrie“ zu kommen, analysiert Susanne Dermutz im IMST-Newsletter (Sommer 2009, S.2ff), indem sie von folgender Feststellung ausgeht: „Im Bildungssystem wird die (Re-)Produktion der Geschlechterhierarchie weitgehend unbemerkt und unreflektiert tradiert [...]“ (a.a.O.)

Die Klagenfurter Professorin thematisiert drei Positionen zur Geschlechterdebatte, die die Grundlage einer Veränderung bilden:

1. Es gibt einen Wirkungszusammenhang zwischen sozialem und natürlichem Geschlecht. Die konkreten Bedeutungen und Auswirkungen von Geschlecht müssen im Bildungssystem genauer reflektiert werden, beispielsweise im Sprachgebrauch.
2. Das System der Zweigeschlechtlichkeit macht Geschlecht zu einem Ordnungsfaktor, was in der Schule nach wie vor zur Normierung von Geschlechterstereotypen beiträgt.
3. „Die Zuweisung des einen oder anderen Geschlechts zu Berufs- und Handlungsfeldern [...] spiegelt gesellschaftliche Hierarchien, schafft Statusinkonsistenz [...] und wechselseitige Abhängigkeiten der Geschlechter.“ (S.4)

Barbara Stiegler (2000) verweist auf einige Verfahren, wie Gender Mainstreaming realisiert werden kann und nennt unter anderem die Aufstellung geschlechtsspezifischer Statistiken, die Kosten-Nutzen-Analysen nach Geschlecht und Geschlechterrollen oder die Erarbeitung von Gender-Analysen.

4.2 Umsetzung

Diese theoretischen Ansätze bildeten die Grundinformation, die Frau Christa Haas im Erstgespräch mit dem IMST-Team vermittelte. Ihre Interventionen in der Klasse fanden am 20.4. (einstündig) und am 4.5. (zweistündig) statt.

In der ersten Stunde wurde der Terminus „Gender“ erklärt, um die Sensibilisierung der Schüler/innen für diese Thematik zu erwirken. Dazu schrieben die Jugendlichen Begriffe auf Plakate, die aus Sicht der Mädchen/ Buben das eigene und das andere Geschlecht typisieren. Frau Haas verglich sodann die Zuordnungen (was sagen Mädchen über Mädchen/ Buben über Mädchen// Buben über Buben/ Mädchen über Buben?) und stellte sie zur Diskussion, was zu einem intensiven Bewusstseinsprozess beitrug, wobei einige Stereotype durchaus in Frage gestellt wurden.

In der Doppelstunde wurde der Medienkonsum bei Mädchen und Buben untersucht. Auf Plakaten vermerkten die Schüler/innen Antworten auf folgende Fragen:

- a. Mobiltelefon (Besitzt du ein Handy?, Hast du mehrere Handys?, Seit wann?, Welche Funktionen hat dein Handy?, Preis)
- b. Telefonierverhalten (Wie oft telefonierst du, Ich rufe Mädchen/ Buben an, Ich werde angerufen, Ich werde von Buben/ Mädchen angerufen, Welche Gesprächsthemen dominieren? (Privates, Schule, Terminverabredungen)
- c. SMS (Ich erhalte ... sms, Wie hoch ist die Rechnung?, Wer bezahlt? (Eltern, ich, geteilt), Wie wichtig sind sms für mich?)

Die Jugendlichen mussten ihre Angaben zunächst erläutern. Dann wurde versucht Gender-Aspekte herauszuarbeiten. Zum Schluss fand eine ausführliche Diskussion statt, die zeigte, dass sich der Medienkonsum signifikant eher nach individuellen als nach geschlechtsspezifischen Gesichtspunkten differenzieren lässt.

Zu Jahresschluss stand eine weitere Theaterproduktion auf dem Programm, die insofern mit dem IMST-Projekt zusammenhing, als Minidramen aufgeführt wurden. Die Jugendlichen hatten die Wahl zwischen Szenenvorlagen oder selbst verfassten Dialogen, wobei der zweite Teil des Abends dem Thema „Buben-Mädchen“ gewidmet war. Zum Erstaunen des Verfassers meldeten sich vier Gruppen, die kleine Texte zu die-

ser Thematik schrieben. Es handelte sich bei diesen Minidramen hauptsächlich um Geschlechterstereotypen und deren Infragestellung. Die einzelnen Stücke trugen die Titel: „Mädchen vs Buben“, „Typisch Mädchen!“, „I hate girls“, „Schminkboy“

4.3 Erkenntnisse und Folgen

Die Schüler/innen zeigten an der Beschäftigung mit geschlechtsspezifischen Themenstellungen durchaus Interesse und erklärten sich spontan einverstanden, Gender-Aspekte auch in den kommenden Jahren verstärkt zu untersuchen.

Frau Haas fasste ihre Intervention in folgendem Feedback zusammen:

Es empfing mich eine freundliche, offene Klasse, die auch einen neugierigen, wissbegierigen Eindruck auf mich machte. Es war leicht, mit den Jugendlichen in Kontakt zu kommen, manche waren sehr kontaktfreudig, auch in den Pausen. Die SchülerInnen waren dem Thema Gender gegenüber recht aufgeschlossen. Sie hatten offensichtlich schon Vorkenntnisse, was es möglich machte, sehr direkt und schnell ins Thema einzusteigen. Sie arbeiteten eifrig mit und diskutierten zum Großteil sehr engagiert. Persönliche Betroffenheiten, vor allem beim Thema „typisch Mädchen – typisch Buben“ waren zu spüren und wurden auch erstaunlich offen ausgesprochen.

Beeindruckt hat mich die Aussage eines Schülers am Ende der ersten Stunde, in dem Sinne „das kann man alles so nicht sagen, es kommt ja auf den Menschen an, nicht nur, ob Bub oder Mädchen“ (frei zitiert). Überhaupt schienen die SchülerInnen nicht starr an „Geschlechtsvorurteilen“ festzuhalten, obwohl es bei manchen Eigenschaften schon Zuordnungen gab. Die gemeinsame Auswertung der Fragebögen war aufwändig, konnte aber mit erstaunlicher Ausdauer von Seiten der Klasse doch abgeschlossen werden.

An der Abschlusspräsentation hat mir besonders gefallen, mit wie viel Humor und Komik das Thema auf die Bühne gebracht wurde. Es ist ja kein leichtes Thema, da immer auch persönliche Betroffenheiten ausgelöst werden bzw. mitschwingen. Umso wichtiger erscheint mir ein humorvoller Zugang und Umgang mit dem Thema. Die Jugendlichen scheinen mir sehr reif und für ihr Alter erstaunlich reflektiert. Insgesamt war es für mich eine Freude, mit ihnen zu arbeiten.

Danke auch an Sie, Herr Wittmann, für ihr Engagement und für die angenehme Zusammenarbeit!

Christa Haas (11.6.2009)

Es ist für ein neues IMST-Projekt in dieser Klasse mit dem Titel „Körper-Sprache-Rhythmus“ ebenfalls ein Gender-Modul mit der gleichen Expertin geplant, bei dem bereits auf vorhandene Kenntnisse und Strategien aufgebaut werden kann. Bei der pädagogischen Konferenz im Herbst soll die Kollegenschaft zudem über die Erarbeitung von Gender-Analysen informiert werden.

Das Thema Gender-Mainstreaming ist somit an der Schule verfestigt worden und kann in Zukunft auch in anderen Klassen umgesetzt werden. In diesem Sinn handelt es sich bei dem Projekt um ein dynamisches Konzept mit performativem Anspruch, d.h. „dass jede literarische Äußerung nicht einfach einen vorgängigen Sachverhalt beschreibt, sondern die diskursiven Tatsachen konstituiert, auf die sie sich bezieht“, (Babka 2007, S.8)

5 EVALUATION

5.1 Überlegungen zur Feedback-Kultur

Wie soll man die Ergebnisse und Folgen dieses Projekts dokumentieren? Ist die Erstellung eines Fragebogens sinnvoll, die Einholung eines Schüler- bzw. Eltern-Feedbacks oder ein Interview mit der Direktorin? Im Sinn der Überlegungen, die anfangs zum Beitrag des Faches Deutsch innerhalb des IMST-Projekts angestellt wurden, sollen hier einige Gedanken zur Evaluation angeführt werden.

5.2 Interviews

Am Ende des Schuljahres haben Schüler/innen zwei Mitglieder des IMST-Teams zum Verlauf des Projekts befragt und somit ihre Kompetenzen im Umgang mit Intermedialität bewiesen:

Fragen an Frau Prof. Fernbach (17.6.2009)

G: Wie hat Ihnen die Aufführung (Olympiade und Theaterstücke) gefallen?

F: Sehr gelungen und die Kinder waren sehr diszipliniert bei beidem.

G: Hat Ihnen das Projekt Spaß gemacht?

F: Eigentlich ja. Nur während der Vorbereitungszeit zu den Olympischen Spielen hätte ich gerne eine Unterstützung gehabt.

G: Was haben Sie alles an Feedback bekommen?

F: Lustig; Gelungen, ein wirklich gelungener Abend! Keine einzige schlechte Rückmeldung.

G: Wie war das Klima unter den Professoren?

F: Entspannt, produktiv und jeder hat versucht seine Ideen einzubringen.

G: Die letzte Frage von mir: Würden Sie mit der zukünftigen 3A ein ähnliches Projekt noch mal machen?

F: SOFORT!!!!!!!!!!

C: Was spürten Sie für Emotionen im Turnsaal während der Spiele?

F: Die Gäste haben mitgefiebert, viel geklatscht, viel gelacht und man hat gesehen, es hat ihnen gefallen.

C: Waren Sie selber nervös, als die Spiele eröffnet wurden?

F: Nein, zu dem Zeitpunkt nicht mehr, aber während der Vorbereitungszeit bis 17 Uhr.

C: Fanden Sie es schade, dass nur so wenige Leute die Balancegeräte ausprobiert haben?

F: Persönlich nicht schade, weil ich weiß, dass es oft schwer ist für Eltern nach einem anstrengenden Arbeitstag sich am Abend für so etwas zu motivieren. Zuhause werden sie es aber sicher ausprobieren.

C: Warum haben die Kinder den Weitsprung nicht gemacht?

F: Es wäre sich mit der Zeit nicht ausgegangen.

C: Welchen Eindruck haben die Kinder auf Sie gemacht, als die Olympiade begonnen hat?

F: Voll motiviert, ein bisschen angespannt, aufgeregt und große Begeisterung.

(Das Interview wurde von Clara Becherer und Georg Angerer geführt. Es war der letzte Teil des nun erfolgreich abgeschlossenen IMST-Projekts.)

Interview mit Hr. Prof. Wittmann am 17.6.2009

1. Glauben Sie dass den Kindern das IMST-Projekt gefallen hat?

A: Ja, natürlich hat es das. Vor allem glaube ich, dass das Theaterspielen sie sehr angesprochen hat. Ich war auch sehr überzeugt davon, dass die 2A das schaffen wird!

2. Was hat die Kinder am meisten angesprochen?

A: Ich glaube das Anfertigen der Requisiten für das Theater hat die Kinder am meisten angesprochen. Aber ich kann es nicht genau sagen.

3. Hat Ihnen das Projekt gefallen?

A: Ich wusste nicht genau, wie das Ganze ablaufen sollte, weil es ganz neu für mich war. Ich war aber sehr überrascht, dass die Kinder es bis zum Ende angesprochen hat.

4. Würden Sie mit den Kindern noch mal so ein Projekt machen?

A: Ja, würde ich gerne. Ich habe auch schon ein Projekt für nächstes Jahr eingereicht nämlich „Körper - Sprache - Rhythmus“.

5. Glauben Sie, dass die Kinder jetzt mehr über Griechenland wissen?

A: Ja, das glaube ich. Wir haben etliches über die Götter und die Schrift gelernt!

6. Haben Sie die Umsetzungen der Geschichten in Theaterstücke gut gefunden?

A: Ich finde, die Kinder hatten tolle Ideen und haben das im Großen und Ganzen sehr gut übergebracht!

7. Hat Ihnen das Projekt (auch) Spaß gemacht?

A: Es war phasenweise anstrengend, aber insgesamt sehr gut. Ich muss aber auch gestehen, dass ich das nicht mit jeder Klasse machen würde.

8. War der Tag mit der Olympiade gut geplant?

A: Ja, im Prinzip schon, aber im Turnsaal war es ein bisschen laut. Aber ich fand es gut, dass wir pünktlich um acht Uhr fertig waren und wir die Schule verlassen haben.

9. Haben Sie das Projekt schon mit anderen Klassen gemacht?

A: Nein, die 2A ist die erste Klasse, die das macht.

10. Würden Sie anderen Klassen zutrauen, dass sie dieses Projekt durchführen?

A: Jein. So was würde ich nur mit engagierten Kindern machen und es ist auch wichtig, dass es die Kinder interessiert!

(Das Interview wurde von Simon Mader und Caroline Rank geführt)

5.3 Beispiele für intermediale Bearbeitungen

Nach der Behandlung der griechischen Sagen sollten die Schüler/innen am Beispiel des „Zauberlehrlings“ selbst Ideen zur intermedialen Behandlung dieses Stoffes im Unterricht entwickeln. Drei Beiträge seien stellvertretend für die Klasse zitiert:

Der Zauberlehrling als Theaterstück

Ich find, wir sollten den Zauberlehrling als Theaterstück vorführen. Denn mit den griechischen Sagen lief es ganz gut. Ich finde auch, dass man das gut spielen kann: den Besen, der zu viel Wasser holt und nicht aufhören kann, den Zauberlehrling, der sich so ärgern muss über den Besen. Und wir sollten nur den Inhalt der Ballade nehmen, den Text würden dann zwei Leute wie bei den griechischen Sagen schreiben, aber die Zaubersprüche würde ich lassen. Wir bräuchten dann drei Schauspieler (Besen, Zauberlehrling, Meister). Ich würde das so machen, weil ich finde, dass es leicht geht, uns macht es sicher Spaß, ich hoffe andere finden das auch so!

Auch gut fände ich es, wenn wir Plakate machen würden. Ebenso wie bei den griechischen Sagen nur halt statt den Tantalus Qualen, den „Zauberlehrling“.

(Sophie Pfeiffer)

Darstellung des Zauberlehrlings in einem Comic

Umfang des Comics

Der Comic umfasst 12 Bilder

Darstellung der handelnden Figuren

Zauberlehrling: Jung, unerfahren, bekleidet mit einer Hose mit Flickern, barfuß, einem kurzen Umhang und eine Kappe mit Sternchen

Besen: Reisigbesen, als geteilte Version kleiner Stiel mit Armen, Beinen und Kopf, Reisigteil mit kleinen Ärmchen und Füßchen

Hexenmeister: groß mit wallendem langen Mantel und spitzem Hut mit großen Sternen

Darstellung der einzelnen Comicbilder:

1. Großer Raum, mittelalterliche Möbel, stellenweise Spinnweben mit einem Besen im Eck lehndend, Zauberlehrling steht in der Mitte, Sprechblase: „Ha, endlich allein! Nun werde ich mal selbst ne kleine Zauberei versuchen.“

2. Gleicher Raum mit Fokus auf Besen, Zauberlehrling starrt auf den Besen, Sprechblase: „Walle, walle ... nun komm du alter Besen, mach dich auf die Socken und hole Wasser!“

3. Gleicher Raum, Besen verwandelt sich in menschliche Form und nimmt Wassertopf

4. Wiese mit darunterliegendem Fluss, Besen läuft Richtung Ufer

5. Flussufer. Besen schöpft Wasser aus dem Fluss

6. Wiese mit Burg, Besen läuft Richtung Burg, Wasser schwappt aus dem Topf

7. Gleicher Raum. Besen leert Wasser aus
8. Gleicher Raum mit Wasser überall und Überschwemmung, Besen mit Wassertopf und fassungsloser Zauberlehrling. Sprechblase: „Verflixt, ich hab den Zauberspruch vergessen, was soll ich nur tun, damit er endlich aufhört?“
9. Gleicher Raum Zauberlehrling stürzt sich auf den Besen mit Axt in Händen
10. Gleicher Raum mit zwei Besen und entsetztem Zauberlehrling. Sprechblase: „Hilfe, was soll ich denn nur tun?“
11. Wiese mit Fluss, geteilter Besen läuft Richtung Fluss mit Wassertöpfen in den Händen
12. Gleicher Raum, Hexenmeister steht in der Mitte mit ernstem Blick, Zauberlehrling steht daneben und schaut erleichtert.

(Annabel Gschwandtner)

Ideen zur medialen Umsetzung des Gedichts „Der Zauberlehrling“ von J. W. Goethe:

1. Ein Plakat: Man könnte jede Strophe zeichnerisch darstellen und etwas dazu schreiben
2. Ein Comic: Man zeichnet alle Strophen in eine Tabelle und schreibt in jede Sprechblase einen Zauberspruch
3. Eine Parodie: Man verändert den Text vom „Zauberlehrling“
4. Ein Theaterstück: Kinder schreiben die Texte, andere verkleiden sich und spielen die Rollen, z.B. Hexenmeister, Zauberlehrling, Besen usw. und Hintergrund zeichnen
5. Eine pantomimische Darstellung: manche Kinder tragen das Gedicht vor, andere stehen daneben und stellen die Strophen pantomimisch dar
6. Ein Zeitungsartikel: in einer Zeitung erscheint ein Artikel über den Zauberlehrling mit Interviews und Fragen
7. Ein Lied: Kinder erfinden ein Lied über den Zauberlehrling

(Paula Stefan)

6 LITERATUR

ALTRICHTER, Herbert und POSCH, Peter (2007): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. 4., überarbeitete und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn.

BABKA, Anna (2007): 'Rundum Gender' - Literatur, Literaturwissenschaft, Literaturtheorie. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule, Heft 3 - 2007, Gender, herausgegeben von Stefan Krammer und Andrea Moser-Pacher (31. Jahrgang), 8-21.

BÖNNIGHAUSEN, Marion (2006): An den Schnittstellen der Künste. Vorschläge für einen intermedialen Deutschunterricht. In: Frederking, Volker (Hrsg.): Filmdidaktik – Filmästhetik. München (= Jahrbuch Medien im Deutschunterricht 2005, Bd. 4).

FISCHER, Roland (2009a): Gesellschaft als Bildungsprozess (IMST-Manuskript per Internet) bisher unveröffentlicht

FISCHER, Roland (2009b): Lehrer/innen – professionell und akademisch (IMST-Manuskript per Internet) bisher unveröffentlicht

FISCHER, Roland (2009c): Schulpolitik und LehrerInnenprofessionalität (IMST-Manuskript per Internet) bisher unveröffentlicht

FREDERKING, Volker/ KROMMER, Axel und MAIWALD Klaus (2008): Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin. (= Grundlagen der Germanistik 44)

HÜHNERFELD, Paul (2003): Der Kampf um Troja. Griechische Sagen. München 17. Auflage (=dtv-junior)

IMST Newsletter (2009): Geschlechtersymmetrie in der Schule. Jahrgang 8. Ausgabe 30. Sommer 2009.

JONAS, Hartmut u. ROSE, Kurt (2002): Computerunterstützter Deutschunterricht. Berlin u.a.

KRAINER, Konrad, HANFSTINGL, Barbara und ZEHETMEIER Stefan (Hrsg.) (2009): Fragen zur Schule – Antworten aus Theorie und Praxis. Ergebnisse (Erfahrungen) aus dem Projekt IMST. Studienverlag. Innsbruck, Wien, Bozen (= Innovationen im Mathematik- und Natur-wissenschaftsunterricht, Bd. 4)

KRISTEVA; Julia (1969): *Séméiôtikè*. Recherches pour une sémanalyse. Paris.

MERKEL, Inge (1987): Eine ganz gewöhnliche Ehe. Salzburg und Wien.

RAJEWSKY, Irina O. (2002): Intermedialität. Tübingen u.a.

SCHROTT, Raoul (2008): Ilias. Neu übertragen von Raoul Schrott. München.

STIEGLER, Barbara (2000): Wie Gender in den Mainstream kommt: Konzepte, Argumente und Praxisbeispiele zur EU-Strategie des Gender Mainstreaming. Bonn (Expertisen zur Frauenforschung)

VORAUER, Klaus (2007): Das Unverfilmte kritisiert das Verfilmte. Anmerkungen zu einigen filmischen Versionen der *Odyssee* abseits des Mainstreams. In: ide 2/2007, S.68-77

WINTER, Maria (2008): Individualisierung in den österreichischen Lehrplänen. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule, Heft 3 - 2008, Individualisierung, herausgegeben von Annemarie Saxalber-Tetter und Jürgen Struger (32. Jahrgang), 29-34.