

transFAIRmation

Reflexive und transformative
Medienarbeit in der Schule zum
Thema Fairness

Herausgegeben von
Birgit Hofstätter und Thomas Berger

Mit Beiträgen von
Hans Christian Haberl
Gregor Münch
Kathleen Schröder
Christoph Strauß
Anita Thaler

transFAIRmation ist ein Forschungsprojekt finanziert aus den Mitteln des Zukunftsfonds Steiermark im Rahmen der 6. Ausschreibung „Exciting Science“, durchgeführt vom IFZ – Interuniversitäres Forschungszentrum für Technik, Arbeit und Kultur, Schlögelgasse 2, 8010 Graz.



Projektleitung: Mag.^a Birgit Hofstätter, MA

Graz, Oktober 2014

Inhalt

Danksagung	5
1 Einleitung	
<i>Birgit Hofstätter und Thomas Berger</i>	6
2 Medienpartizipation ist politische Partizipation: ‚Neue‘ Medien als Herausforderung und Gewinn für eine zeitgemäße Medien- und Technikbildung	
<i>Birgit Hofstätter und Anita Thaler</i>	10
2.1 Forschungsfragen und Ausgangslage	12
2.1.1 Schlüsselkompetenzen als Bezugsrahmen: Gerechtigkeitskompetenz	13
2.1.2 Kulturelle Ausdrucksfähigkeit	14
2.1.3 Technologische und digitale Kompetenzen	15
2.1.4 IKT in der alltäglichen Praxis	16
2.2 Political Remix Video.....	17
2.3 Pädagogische und wissenschaftliche Herangehensweise:.....	18
2.3.1 Geschlechterinklusive und intersektionalitäts-reflektierte Pädagogik.....	19
2.3.2 Transdisziplinäre und partizipative Forschung.....	19
2.4 Konkreter Ablauf des Umsetzungsprozesses	21
2.4.1 Inhaltliche Sensibilisierung	21
2.4.2 Serienanalyse	22
2.4.3 Gestaltung von Remixes	23
Quellen	24
3 Das Projekt transFAIRmation aus Sicht der beteiligten Lehrenden	
<i>Hans Christian Haberl und Gregor Münch</i>	29
3.1 Einleitung	29
3.2 Der Projektverlauf aus Lehrenden-Sicht.....	31
3.3 Bewertung des didaktischen Konzepts.....	33
3.4 Zusammenarbeit mit dem IFZ	34

3.5	Fazit	35
4	Fairness	
	<i>Birgit Hofstätter</i>	36
4.1	Brainstorming: Was fällt euch zum Begriff Fairness ein?	36
4.2	Stationenbetrieb	37
4.3	Menschenrechtsweg	50
4.4	Wahlen.....	54
4.5	Sexismus	56
4.5.1	Einführung.....	56
4.5.2	Sexismus in der Werbung	57
4.5.3	Der Bechdel-Test	59
4.5.4	Sexismus, wie wir ihn erleben	60
4.5.5	Reflexion zu Sexismus	61
4.6	Theaterworkshop	61
4.7	Schimpfwörter sammeln:.....	65
	Quellen	65
5	Workshopkonzept zum Thema „Homosexualität und Bisexualität“	
	<i>Kathleen Schröder und Christoph Strauß</i>	67
5.1	Grundsätzliches und theoretischer Zugang	67
5.2	Umsetzung des Workshopkonzepts	69
5.2.1	Rahmenbedingungen und Gruppenzusammensetzung.....	69
5.2.2	Ablauf der Workshops	70
6	Medienanalyse	
	<i>Thomas Berger</i>	73
6.1	Einführung und Vorbereitung auf die Serienanalyse.....	74
6.2	Serienanalyse	76
6.2.1	Allgemeines	76
6.2.2	Gruppe “The Simpsons”	78

6.2.3	Gruppe "Two and a half men" – Tag 2 und 3	83
6.3	Ergebnisworkshop.....	88
	Quellen	89
7	Video-Remix	
	<i>Birgit Hofstätter</i>	91
7.1	Vorbereitung.....	92
7.1.1	Erforderliche Ausstattung	92
7.1.2	Erhebung der Vorerfahrung.....	93
7.1.3	Spezifische Vorbereitung für technik-ferne Jugendliche	94
7.2	Einstieg	95
7.2.1	Überblick über das Filmmaterial gewinnen	95
7.2.2	Erstellen von Drehbüchern und Storyboards	96
7.3	Remixen.....	98
7.4	Abschluss.....	100
7.4.1	Remix-Festival	100
7.4.2	Hot Chair.....	100
7.4.3	Gemeinsame Reflexion zum rechtlichen Hintergrund.....	101
7.5	Hinweise für Lehrende zu genderreflektiertem Unterricht mit Technikbezug	101
7.6	Material-Checkliste:.....	102
	Quellen	103
8	Anhang	105
8.1	Werbesujets für die Übung zu Sexismus (Kapitel 4.5.2)	106
8.2	Materialien für die Medienanalyse (Kapitel 6)	114
8.3	Screenshots für Remix-Drehbücher (Kapitel 7.2.2)	134

Danksagung

Die Herausgeber*innen dieser Publikation möchten sich bei den beteiligten Schüler*innen und Lehrenden der NMS Albert Schweitzer bedanken, dass sie sich auf das gemeinsame Experiment eingelassen und das Projekt mit großer Ausdauer von Anfang bis Ende mitgetragen haben. Besonders möchten wir uns bei Dipl. Päd. Gregor Münch und Hans Christian Haberl BEd für das Engagement und die Flexibilität bei der Koordination und Umsetzung bedanken – sie waren wesentliche Stützpfeiler des Projekts. Des Weiteren gilt unser Dank den beiden Referent*innen von peerconnexion, Kathleen Schröder und Mag. Christoph Strauß, die ebenfalls mit großem Engagement drei Workshops zu sexueller Vielfalt angeleitet haben, die bei den beteiligten Jugendlichen große Resonanz ausgelöst haben. Besonders bedanken möchten wir uns auch bei MMag.^a Dr.ⁱⁿ Anita Thaler, die im Vorfeld an der Entwicklung der Projektidee maßgeblich beteiligt war und auch während der Projektzeit immer wieder beratend zu Seite stand. Auch Wolfgang Schüers Msc möchten wir unseren Dank aussprechen für die Unterstützung bei der Aufarbeitung und Einordnung von Erfahrungen in Team-internen Reflexionsgesprächen.

1 Einleitung

Birgit Hofstätter und Thomas Berger

transFAIRmation ist ein transdisziplinäres und partizipatives Bildungsforschungsprojekt, das im Schuljahr 2013/14 in einer Kooperation des IFZ mit der NMS Albert Schweitzer Graz durchgeführt und aus den Mitteln des Zukunftsfonds Steiermark gefördert wurde. Es ging der Frage nach, ob durch IT-gestützte, transformative Medienarbeit

1. eine gesellschaftskritische, technologische Kompetenz (vgl. Negt 1998; Thaler 2010, 2011, 2014) und
2. eine Gerechtigkeitskompetenz (vgl. Negt 1998)

vermittelt und so die Partizipation an einem politischen Diskurs über Popkultur ermöglicht werden kann. Die beiden Forschungsfragen entspringen zunächst einem Bildungsforschungsinteresse und schließen an Fragestellungen aus der Wissenschafts- und Technikforschung (STS) an, wo die Wechselwirkungen zwischen technologischen Entwicklungen und gesellschaftlichen Veränderungen untersucht werden (vgl. Bammé 2007). Die Forschungsfragen sind außerdem vor dem Hintergrund von Gender- und Intersektionalitäts-Forschung¹ zu sehen, da diese die wissenschaftliche Grundhaltung des Forschungsprojektes darstellt. Ziel war die Entwicklung eines für Lernende ansprechendes und an die Freizeitinteressen von Jugendlichen anknüpfendes didaktischen Konzepts, das die Herausgeber*innen² mit dieser Veröffentlichung vorlegen.

Als Zielgruppe unserer Publikation sehen wir Lehrende und in der Jugendarbeit Tätige, die hier Anregungen für den eigenen Unterricht bzw. für außerschulische Aktivitäten finden mögen. Auch wenn in der Folge viel von Technik- und Medienbildung die Rede sein wird, sehen wir den Ansatz für alle Fächer relevant und durchführbar, in denen die Verwendung digitaler Medien sinnvoll erscheint. Wir hatten bei der Konzipierung des Projektes an eine Zusammenarbeit mit Lehrenden aus den Sprachen, der Ethik/Religion, Geschichte,

¹ Intersektionalität bezeichnet die Überlagerung und das Zusammenwirken von sozialen Kategorien wie zum Beispiel Geschlecht, soziale und ethnische Herkunft, Bildung, Hautfarbe, Alter, sexuelle Orientierung etc. was entsprechend unterschiedliche Positionen von Individuen in Macht- und Herrschaftsverhältnissen bewirkt (Carstensen & Winker 2012).

² Durch die Verwendung eines * oder _ in der Schreibweise möchten die jeweiligen Autor*innen darauf hinweisen, dass ihrem Verständnis nach Geschlecht durch die männliche und weibliche Form unzureichend ausgedrückt ist. * oder _ verweist auf jene Menschen, die durch diese binäre Kategorisierung nicht erfasst werden können.

Geographie, Informatik, Biologie, Berufsbildung, aus künstlerischen Fächern, für Exkursionen, aber auch aus dem Sport gedacht. Jedenfalls lohnt sich eine Umsetzung als fächerübergreifender Unterricht, in dem sich die Lehrenden durch ihre jeweiligen Schwerpunkte ergänzen und Schüler*innen so auch den Zusammenhang zwischen den Fächern verdeutlichen können. Sollten die Themen Geschlecht und sexuelle Orientierung aufgenommen werden, so wird empfohlen, sich als Lehrperson zuvor selbst intensiv mit diesen Themen und vor allem mit den Begriffen auseinander zu setzen, um die Reproduktion von Klischees und alltagsweltlichem Wissen, das oft auf Vorurteilen und Hören-Sagen basiert, zu vermeiden.

Das Projekt transFAIRmation möchte mit diesem umfassenden Konzept auf die Herausforderungen einer zunehmend technologisierten und mediatisierten Gesellschaft eingehen (Näheres zu den Hintergründen siehe Kapitel 2). Konkret wurden bei Jugendlichen beliebte Fernsehserien als Vehikel für Techniklernen (vgl. Thaler & Zorn 2009) herangezogen. Gemeinsam mit den insgesamt 52 beteiligten Schüler*innen wurden diese, nach einer thematischen Einführung, inhaltlich auf die Darstellung von sozialer Gerechtigkeit („Fairness“) hin untersucht. In der Folge sollte das Filmmaterial transformativ so bearbeitet werden, dass diskriminierende Situationen aufgelöst werden. Damit sollten politische Statements entstehen, die von den beteiligten Jugendlichen ihren eigenen Lieblingsserien entgegen gehalten werden. Neben der in der transformativen Medienarbeit erworbenen technologischen Kompetenz wird also zudem Gerechtigkeitskompetenz gefördert.

Der Output von transFAIRmation ist nun also ein erprobtes und optimiertes didaktisches Konzept, das Lehrenden und Trainer*innen für partizipative Bildungsarbeit mit Kindern und Jugendlichen bereitgestellt bzw. öffentlich und kostenlos verfügbar gemacht wird. In erster Linie soll es Impulse für einen ganzheitlichen und zeitgemäßen Medienunterricht bieten, durch den nicht nur kritische Medienrezeption sondern auch ein reflektierter Umgang mit Medientechnologien und eine bewusste Medienpartizipation gefördert werden soll. Das Konzept ist so aufgebaut, dass auch nur Elemente daraus verwendet werden können und enthält Vorschläge für die Adaption für unterschiedliche Zielgruppen. Das Thema „Fairness“ mitsamt allen hier gesammelten Übungen und die exemplarisch ausgearbeiteten Materialien für die beiden Serien „The Simpsons“ und „Two and a half men“ sind als Anregungen und Vorbild gemeint, die zwar auch so für den Unterricht übernommen werden könnten, allerdings muss zuvor überprüft werden, ob die Serien auch unter der jeweiligen Zielgruppe beliebt sind. Es kann also sowohl das Thema als auch das Film-Material, mit dem letztendlich gearbeitet wird, neu gewählt werden. Im Sinne von partizipativer Unterrichtsgestaltung ist es sogar unerlässlich, dass die zu behandelnden Medien bei der

Umsetzung dieses didaktischen Konzepts mit jeder Zielgruppe (im Unterricht oder aber auch außerhalb von Unterrichtskontexten wie in Jugendzentren) neu abgeklärt werden. Die Motivation der Jugendlichen speist sich nach der Vehikel-Theorie eben daraus, dass das Vehikel ein explizites Interesse der Zielgruppe darstellt. Das heißt, es sollte maximale Identifikation mit dem Ausgangsmaterial gegeben sein. Die Materialien in dieser Publikation sind also tatsächlich nur ein Modell, ein Beispiel und sind nicht von vornherein für eine 1:1-Umsetzung gemeint.

Neben dem Material, den Anleitungen und Verweisen auf die optimierten Unterrichtsmaterialien im Anhang, finden sich hier zunächst aber ein paar genauere Ausführungen zu den grundsätzlichen Problemstellungen, auf die der hier zugrundeliegende pädagogisch-didaktische Ansatz reagieren möchte sowie ein Überblick über den Umsetzungsprozess. Aber auch die Darstellung von Erfahrungswerten und Erkenntnissen aus diesem Prozess vonseiten der Lehrenden werden in einem eigenen Beitrag festgehalten. Da von besonderer Bedeutung für das Projekt, wurden zudem die beiden Referent*innen aus den Workshops zu sexueller Vielfalt eingeladen, ihre Herangehensweise und Erfahrung hier zu schildern.

Quellen

Bammé, Arno (2007). Die Neuordnung des Sozialen durch Technologie. Marburg: Metropolis Verlag.

Carstensen, Tanja & Winker, Gabriele (2012). Intersektionalität in der Internetforschung. In: M&K, Jg. 60, Nr. 1/2012, S. 3-23.

Negt, Oskar (1998). Lernen in einer Welt gesellschaftlicher Umbrüche. In: H. Dieckmann, B. Schachtsiek (Hg.). Lernkonzepte im Wandel. Die Zukunft der Bildung. Stuttgart: Klett-Cotta. S. 21-44.

Thaler, Anita (2014). Informelles Lernen in der technologischen Zivilisation. IFZ Electronic Working Papers IFZ-EWP 3-2014. ISSN 2077-3102. Online: http://ifz.aau.at/Media/Dateien/Downloads-IFZ/Publikationen/Electronic-Working-Papers/EWP-3-2014_Habil-Thaler [06.08.2014]

Thaler, Anita (2011). Informal learning with social media and its potential for a democratisation of education. In: Birgit Hofstätter & Günter Getzinger (eds.). "Proceedings of the 9th Annual IAS-STs Conference on Critical Issues in Science and Technology Studies", 2th-3th May 2011, (CD-ROM), IFZ Eigenverlag, Graz, ISBN Nr. 978-3-9502678-3-9.

Thaler, Anita (2010). Informal modes of technology learning and its gender implications. In: Sandra Karner & Günter Getzinger (Hrsg.). "Proceedings of the 9th Annual IAS-STs Conference on Critical Issues in Science and Technology Studies", 3th-4th May 2010, (CD-ROM), IFZ Eigenverlag, Graz, ISBN Nr. 978-3-9502678-3-9.

Thaler, Anita & Zorn, Isabel (2009). Engineer Your Sound! Partizipative Technikgestaltung am Beispiel Musik. Beteiligung von SchülerInnen an der Entwicklung didaktischer Konzepte zur interdisziplinären Technikbildung. Bericht zur wissenschaftlichen Begleitforschung für den Endverwendungsnachweis. Online: <http://www.ifz.tugraz.at/Media/Dateien/Downloads-IFZ/Frauen-und-Technik/Projekt-EYS/EYS-Bericht-zur-wissenschaftlichen-Begleitforschung> [14.10.2014]

2 Medienpartizipation ist politische Partizipation: ‚Neue‘ Medien als Herausforderung und Gewinn für eine zeitgemäße Medien- und Technikbildung

Birgit Hofstätter und Anita Thaler

Ausgehend von der Vehikel-Theorie (Thaler & Zorn 2009, Thaler & Hofstätter 2012), nach der Kinder- und Jugendinteressen als Basis für die Vermittlung von technischen Inhalten herangezogen werden, wurde im Bildungsforschungsprojekt transFAIRmation ein partizipatives und ganzheitliches Unterrichtskonzept für einen zeitgemäßen Medienunterricht entwickelt und getestet. Als Vehikel dienten hierbei die von den beteiligten Schüler*innen am meisten konsumierten Fernsehserien, über deren Thematisierung im Unterricht (medien-) technologische und soziale Kompetenzen gefördert werden. Der Entwicklungs- und Anwendungsprozess der Projektidee wurde begleitend evaluiert, wobei die Ergebnisse der Evaluation immer wieder in den Prozess zurückflossen, um so gleichzeitig zu dessen Optimierung beizutragen. Konkret sollten der Idee nach in bei Kindern und Jugendlichen beliebten Serien soziale Ungerechtigkeit und Diskriminierung aufgedeckt werden und entsprechende Szenen durch sogenannte ‚transformative Medienarbeit‘ so bearbeitet werden, dass Situationen, in denen Ungerechtigkeit und Diskriminierung dargestellt werden, aufgelöst werden. Damit entstehen politische Statements (Political Remix Videos, vgl. Jonathan 2011), die die Jugendlichen ihren eigenen Lieblingsserien entgegenhalten.

Durch die zunehmende Technologisierung der Alltagswelt, vor allem durch Informations- und Kommunikationstechnologien, und die damit verbundenen gesellschaftlichen Veränderungen (Degele 2002), wurde der Mythos geboren, junge Menschen seien sogenannte *digital natives* (vgl. Prensky 2001), die als ‚Netzgeneration‘ in dieser Kultur aufwachsen würden (Arnold 2011). Diesem Konzept der Netzgeneration fehlt jedoch die empirische Grundlage, da das Medien- und Techniknutzungsverhalten Jugendlicher viel diverser ist als es der Begriff impliziert (ebda.). So fehlt es in formellen Bildungskontexten explizit an Konzepten zur Inklusion und Reflexion vielfältiger Medien- und Technik-Praktiken. Das heißt, heranwachsende Generationen sind sich bei der Erkundung von Informations- und Kommunikationstechnologien vielfach selbst überlassen und lernen somit kaum einen reflektierten Umgang mit neuen Medien. Viele Jugendliche sind mithilfe immer leichter zugänglicher und bedienbarer Medientechnologien zwar zu aktiven Mediengestalter*innen geworden, allerdings eignen sie sich zu diesen Technologien hauptsächlich Anwendungskenntnisse an. Aber auch der Medienforscher Henry Jenkins warnt, dass Jugendliche bezüglich ihrer Teilhabe an Mediengestaltung überschätzt werden. Neben der Kritik an der

Annahme, dass sämtliche Jugendliche uneingeschränkt Zugang zu den besagten Technologien haben (*digital divide*) betrifft das auch die unterstellte Fähigkeit, Medienerfahrungen ausreichend reflektieren und ausdrücken zu können (*transparency problem*) sowie die selbständige Entwicklung ethischer Grundsätze für die Teilhabe in einer komplexen und widersprüchlichen virtuellen Welt (*ethics challenge*) (Jenkins 2009:15).

Zum einen zielt transFAIRmation also auf eine allgemeine Ausbildung von technologischer Kompetenz ab wie sie von Anita Thaler (2010, 2014) in Anlehnung Oskar Negt (1998) definiert wird, wonach sich diese nicht nur auf eine reine Anwendung von Technologien bezieht sondern zudem ein technologisches Reflexionswissen umfasst, das Technologien hinterfragen und Technikfolgen nicht außer Acht lässt (vgl. Thaler 2014). Diese Kompetenz soll bei transFAIRmation im Zusammenhang mit Medienkompetenz wirken (Hofstätter 2014). So ist eine weitere gesellschaftliche Herausforderung, auf die mit dem vorliegenden Projekt eingegangen werden sollte, die in den letzten Dekaden stark zugenommene Mediatisierung der Gesellschaft. transFAIRmation hatte zum Ziel, mit der Erarbeitung, Anwendung und Weiterentwicklung eines didaktischen Ansatzes zur Integration von technischen Innovationen wie Web 2.0 und leicht zugänglichen Technologien zur Mediengestaltung in den Schulunterricht bei Schüler*innen, abseits von Geschlechterzuschreibungen, auch Interesse für damit verbundene Tätigkeitsfelder zu wecken bzw. zu verstärken. Somit nahm das Projekt unter anderem auch den schon länger prognostizierten und mittlerweile kritisch werdenden Fachkräftemangel – besonders im IT-Bereich (vgl. Fachverband UBIT 2011) – mit in den Blick. Allerdings liegt in diesem Zusammenhang weniger ein wirtschaftliches Interesse sondern primär die Frage nach einer Demokratisierung von Technikgestaltung zugrunde, also die Forderung, dass Gestaltungsprozesse nicht einer relativ homosozialen Gruppe von (überwiegend männlichen) Techniker*innen vorbehalten bleiben sondern dass diese zugänglich werden für Menschen, die durch vielfältige Sichtweisen und Bedürfnisse auch eine sozial nachhaltigere Technikgestaltung ermöglichen (vgl. Wächter 2002).

Doch nicht nur die Demokratisierung von Technikgestaltung (und daher auch von Technikbildung) war mit transFAIRmation ein Anliegen sondern auch die Demokratisierung von Mediengestaltung. So werden Medien als Räume informellen Lernens (vgl. Thaler 2011a) gefasst, aber auch als Räume öffentlicher und politischer Diskurse verstanden, an denen Menschen teilhaben, sobald sie Beiträge online veröffentlichen (vgl. Hofstätter 2014). Das Bewusstsein dafür bzw. die Reflexion darüber, wie das eigene Medienhandeln dazu beiträgt, dass beispielsweise Normen und Werte hinsichtlich Geschlecht(erverhältnissen) und sexueller Orientierung reproduziert oder transformiert werden, fehlt vielen Mediengestalter*innen, wird aber im Lichte der Gerechtigkeitskompetenz als unerlässlich

angesehen. Das Projekt greift auch diesen Aspekt auf und bedient sich dabei der Medienform Remix Video.

Indem sich transFAIRmation mit seinem Vorhaben an eine Lerngruppe (Neue Mittelschule) wandte, deren Mitglieder oftmals aufgrund ihrer Herkunft zur Gruppe der Bildungsbenachteiligten gehören (vgl. z.B. Herzog-Punzenberger & Unterwurzacher 2009), stellte sich das Projekt in verstärktem Ausmaß einer sozialen Verantwortung.

Dieses Kapitel geht in der Folge noch einmal detaillierter auf die Ausgangslage, die den Bezugsrahmen von transFAIRmation bildet, ein, beschreibt die Forschungsfragen und die pädagogische und wissenschaftliche Herangehensweise sowie überblicksartig den Umsetzungsprozess.

2.1 Forschungsfragen und Ausgangslage

Mit der Umsetzung der Projektidee sollte konkret folgenden Forschungsfragen nachgegangen werden: Kann durch IT-gestützte transformative Medienarbeit (das didaktische Modell hinter transFAIRmation)

1. eine gesellschaftskritische, technologische Kompetenz (vgl. Negt 1998; Thaler 2010, 2011a, 2014) und
2. eine Gerechtigkeitskompetenz (vgl. Negt 1998)

vermittelt, und so die Partizipation an einem politischen Diskurs über Popkultur ermöglicht werden?

Hinter diesen Forschungsfragen steht zunächst ein Bildungsforschungsinteresse (nach der Funktion eines didaktischen Modells – der Vehikel-Theorie). Darüber hinaus schließen sie an Fragestellungen aus der Wissenschafts- und Technikforschung (STS) an, wo die Wechselwirkungen zwischen technologischen Entwicklungen und gesellschaftlichen Veränderungen untersucht werden (vgl. Bammé 2007). Die Forschungsfragen sind außerdem vor dem Hintergrund von Gender/Intersektionalitäts-Forschung³ zu sehen, da diese die wissenschaftliche und pädagogische Grundhaltung des Forschungsprojektes darstellte.

³ Intersektionalität bezeichnet die Überlagerung und das Zusammenwirken von sozialen Kategorien wie zum Beispiel Geschlecht, soziale und ethnische Herkunft, Bildung, Hautfarbe, Alter, sexuelle Orientierung etc. was entsprechend unterschiedliche Positionen von Individuen in Macht- und Herrschaftsverhältnissen bewirkt (vgl. Carstensen & Winker 2012).

Das Ziel von transFAIRmation ist, mithilfe eines didaktischen Konzepts Kinder und Jugendliche auf ihrem Weg zu informierten und zu mündigen Bürgerinnen und Bürgern in einer technologischen Zivilisation (vgl. Bammé et al. 1988, Degele 2002, Rat der Europäischen Union 2010, Thaler 2011a, Wächter 2000) zu ermächtigen. Im Mittelpunkt dieses didaktischen Konzepts steht die Schlüsselqualifikation ‚Technologische Kompetenz‘, die laut Oskar Negt (1968, 1987, 1998) und Anita Thaler (2010, 2011a, 2014) mehr umfasst als das bloße Beherrschen von Technologie (Anwendungswissen), sondern darüber hinausgehend auch eine gesellschaftskritische Reflexion von Technologie beinhaltet (Reflexionswissen).

Das vorliegende didaktische Konzept orientiert sich an der sogenannten ‚Vehikel-Theorie‘ (vgl. Thaler & Zorn 2010, Thaler & Hofstätter 2012), wonach mithilfe eines Interessensfeldes von Kindern und Jugendlichen (Musik oder Fernsehserien können solche Vehikel sein) ein eher schwieriger zugängliches Lernfeld (wie in diesem Fall Technik) greifbar gemacht wird. In transFAIRmation werden bei der Zielgruppe beliebte TV-Serien als Vehikel gewählt, um einen entsprechenden Motivationseffekt für das Erlernen bzw. Verstärken technologischer Kompetenz, aber auch Gerechtigkeitskompetenz, zu erzielen.

2.1.1 Schlüsselkompetenzen als Bezugsrahmen: Gerechtigkeitskompetenz

Mit seinem didaktischen Konzept und dem dahinterliegenden Forschungsinteresse schließt transFAIRmation auf Empfehlungen des Europäischen Parlaments und des Rates der Europäischen Union an, die im Rahmen des Lebenslangen Lernens acht Schlüsselkompetenzen identifizieren, welche zentral sind für „persönliche Entfaltung, soziale Integration, Bürgersinn und Beschäftigung“ (2006, S. 13). Neben muttersprachlicher und fremdsprachlicher Kompetenz, Lernkompetenz, Eigeninitiative und unternehmerischer Kompetenz, werden auch soziale und Bürger-/ Bürgerinnenkompetenzen genannt. Teil dieser sozialen Kompetenzen ist die Gerechtigkeitskompetenz (vgl. Negt 1998; 1999), die in transFAIRmation mit der Themenwahl Diversität/Intersektionalität, soziale (Un)Gerechtigkeit und Diskriminierung abgedeckt wurde. Unter Gerechtigkeitskompetenz versteht Oskar Negt (1998) eine „Sensibilität für Enteignungserfahrungen, für Recht und Unrecht, für Gleichheit und Ungleichheit“ (ebd., S. 232).

Im Zuge der Umsetzung von EU-Antidiskriminierungsrichtlinien in nationalen Rechtsprechungen innerhalb der EU, erfuhr das Thema „Diskriminierung“ und „soziale Gerechtigkeit“ einen neuen Schub (vgl. Hormel 2008). Gleichzeitig wurden Erkenntnisse u. a. aus der Geschlechterforschung genutzt, um Vorteile und Nachteile von sog. „positiver Diskriminierung“ und Chancen neuer Konzepte zu diskutieren. Ein solches Konzept ist das

der „Diversity“, in dem Vielfältigkeit positiv konnotiert und perpetuierende Stereotype vermieden werden (vgl. Prengel 1993). Damit eine derartige positive Konnotation auf einer Idee sozialer Gerechtigkeit fußen kann, ist es jedoch wichtig, Kindern und Jugendlichen einen Lernraum zu eröffnen, in dem sie zu diesem Thema Wissen vermittelt bekommen und ihre eigenen Erfahrungen und Wahrnehmungen austauschen und reflektieren können. Dies passiert in transFAIRmation über die von Kindern und Jugendlichen auch im Alltag verwendeten Zuschreibungen von „fair“ und „unfair“. Das heißt, die Alltagserfahrungen von Kindern und ihre Wahrnehmung von Fairness und Ungerechtigkeiten in ihren Lieblingsserien bilden den Ausgangspunkt zu einer Bearbeitung der Themenfelder Antidiskriminierung und soziale Gerechtigkeit. Die Philosophie der Diversity („Pädagogik der Vielfalt“) soll eine positive Wendung, ein Umschreiben diskriminierender Geschichten ermöglichen und den beteiligten Kindern einen Weg aus einer möglicherweise als Ohnmacht erlebten Situation aufzeigen.

2.1.2 Kulturelle Ausdrucksfähigkeit

Als weitere Schlüsselkompetenz wird vom Europäischen Parlament und dem Rat der Europäischen Union (2006) auch Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit genannt. Kinder und Jugendliche in technologischen Gesellschaften (vgl. Bammé et al. 1988) wie unserer, werden heute fälschlicherweise homogenisierend als sogenannte *digital natives* (vgl. Prensky 2001) bezeichnet – Menschen, die in eine durch die Anwendung von Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) stark geprägte Kultur hineingeboren werden. Aus der Sozialisations- und Technikforschung ist jedoch bekannt, dass das Nutzungsverhalten im Informations- und Kommunikationstechnologiebereich von vielen Faktoren beeinflusst wird, zum einen von soziokulturellen, zum anderen auch von den Technologien selbst (Arnold 2011). So kann nicht von einer einheitlich agierenden ‚Netzgeneration‘ ausgegangen werden, sondern Mediennutzungsverhalten und medientechnologische Kompetenzen unterscheiden sich innerhalb der Gruppe der Kinder und Jugendlichen sehr stark je nach Hintergrund und dem Nutzungskontext.

In diesem Sinne trägt transFAIRmation durch die geplante Medienanalyse und -partizipation dazu bei, ein (kritisches) Bewusstsein für diesen Nutzungskontext und die dadurch vermittelten Wertevorstellungen zu schaffen. Durch die transformative Medienarbeit wird wiederum eine Form der kulturellen Ausdrucksfähigkeit gefördert, durch die sich Kinder und Jugendliche in kritischer oder zustimmender Weise in einer von Technologien konstituierten Gesellschaft positionieren können, wobei sich diese Ausdrucksform idealerweise mit einer ausgeprägten Gerechtigkeitskompetenz verschränkt. Hinsichtlich dieser Kompetenzen bemerkte der Rat der Europäischen Union auf Basis neuer Erkenntnisse, dass bisherige

Veränderungen der Curricula nicht ausreichen würden: „Der kompetenzbasierte Ansatz erfordert auch die Vermittlung von Fertigkeiten und Einstellungen, um erworbenes Wissen in geeigneter Weise anzuwenden, sowie die Entwicklung einer positiven Einstellung zu kontinuierlichem Lernen, kritischem Denken und zur Kreativität“ (2010, S. 6). Durch die Anbindung an konkrete Interessen von Kindern und Jugendlichen soll dafür gesorgt werden, dass die Lernerfahrungen intensiviert werden und die Motivation erhalten bleibt.

2.1.3 Technologische und digitale Kompetenzen

Des Weiteren gehören zu den vom Europäischen Parlament und dem Rat der Europäischen Union (2006) diskutierten Schlüsselkompetenzen ausdrücklich Computer-, mathematische und naturwissenschaftlich-technische Kompetenzen. Für den in transFAIRmation verwendeten Ansatz werden die technologiebezogenen Kompetenzen unter dem weiter oben bereits genannten Begriff ‚Technikkompetenz‘ gefasst, wie er von Oskar Negt formuliert (1998) und von Anita Thaler (2010; 2011a) weiter entwickelt wurde. Dieser bezieht sich nicht nur auf eine reine Anwendung von Technologien, sondern umfasst zudem ein technologisches Reflexionswissen, das Technologien hinterfragen lässt und Technikfolgen nicht außer Acht lässt (vgl. Thaler 2010, 2011b). Derartiges Reflexionswissen bietet Orientierung, auch wenn technologisches Anwendungswissen längst veraltet ist, und bildet somit die Grundlage für lebenslange Lernprozesse (vgl. Gruber 2008).

Hinsichtlich der für transFAIRmation relevanten *digital competence* (umfasst sämtliche Informations- und Kommunikationstechnologien) bedeutet dies, dass zu einer umfassenden Ausbildung dieser Kompetenz nicht nur eine kontinuierliche Erweiterung von Anwendungskenntnissen gehört, sondern auch damit im Zusammenhang stehende gesellschaftliche, rechtliche, ethische und ökologische Fragestellungen vermittelt werden sollen.

Auch der Rat der Europäischen Union merkt auf Grundlage neuerer Erkenntnisse aus der Bildungsforschung an, dass

junge Menschen IKT-Kenntnisse zunehmend auf informellem Weg [erwerben], während Aspekten wie kritischem Denken bei der Nutzung neuer Technologien und Medien, Risikobewusstsein sowie ethischen und rechtlichen Überlegungen bislang weniger Bedeutung beigemessen wurde. Diese Themen sollten jedoch ausdrücklich im Unterricht und beim Lernen berücksichtigt werden, da die IKT-Nutzung zunehmend Teil des Alltags wird. Zudem ist es notwendig, das Potenzial der neuen Technologien besser für den Ausbau von Innovation und Kreativität, für neue Partnerschaften und für die stärkere Berücksichtigung des persönlichen Lernbedarfs auszuschöpfen. (2010, S. 7)

So erwerben Kinder und Jugendliche vor allem durch informelles, und hier speziell beiläufiges (und damit auch überwiegend unbewusstes) Lernen digitale Kompetenzen (vgl. Thaler 2011a). Darunter ist sowohl grundsätzliches Verständnis für IKT zu verstehen, wie auch das Erkennen von Anwendungslogiken und deren Übertragung auf neue mediale Applikationen und in diesem Sinne auch eine gewisse Fähigkeit des Selbststudiums (vgl. ebda.). Räume für informelles und beiläufiges IKT-Lernen eröffnen vor allem Freizeitaktivitäten unter der Verwendung von (Mitmach-)Medien: Diskussionen in Online-Chats, das Kommentieren und Sich-Mitteilen über Weblogs und andere Social Media (z.B. Facebook, Twitter, YouTube, etc), das Teilen von Wissen über Wikipedia oder in informelleren themenspezifischen Foren (vgl. Schelhowe 2006, Thaler 2009). Aber auch der Konsum von Fernsehformaten und Filmen und der verbale und virtuelle Austausch darüber bilden informelle Lernräume, in denen beiläufig gesellschaftliche Werte und Rollenvorstellungen erlernt werden (vgl. Thaler 2011c, Hofstätter 2012). Durch ihre leichte Zugänglichkeit bieten diese Lernräume ein hohes Potential für eine demokratisierende Bildung, wenn ihre Bedeutung auch in formellen Bildungssettings erkannt und genutzt wird (vgl. Thaler 2011a, 2014). transFAIRmation vereint durch seinen transdisziplinären Forschungsansatz (vgl. Freyer 2004) diese beiden Lernräume, schließt an Freizeitinteressen von Kindern und Jugendlichen an und integriert diese in den Schulkontext. Somit vereint das Projekt wissenschaftliche und pädagogisch-didaktische Ansprüche, ohne dabei die Schüler*innen selbst zum Forschungsgegenstand zu machen, sondern mit ihnen gemeinsam einen informellen, technikbasierten Lernraum in den Blick zu nehmen und zudem didaktische Ansätze auf ihre Tauglichkeit hin zu untersuchen.

2.1.4 IKT in der alltäglichen Praxis

Nach aktuellsten Erkenntnissen der JIM-Studie⁴ (vgl. Medienpädagogischer Forschungsbund Südwest 2011) sind Fernseher, Computer, Internetzugang und Mobiltelefone fixe Bestandteile in sämtlichen deutschen Haushalten, in denen 12-19 jährige Jugendliche leben – für Österreich gelten ähnliche Verhältnisse; so geben über 98 % der 14-19-Jährigen an „in der letzten Woche“ das Internet genutzt zu haben (vgl. Großegger 2011). Jugendliche nutzen sowohl ‚alte‘ klassische Medien wie Fernsehen (und da besonders beliebt: Fernsehserien), um sich zurückzulehnen und zu entspannen und gleichzeitig digitale Medien, um sich auszutauschen und um sich und ihre Meinung zu präsentieren – Medienkonvergenz ist das entscheidende Stichwort (ebda.).

⁴ Die JIM-Studie (Jugend, Information, (Multi-) Media) ist ein jährlicher Bericht über die Mediennutzung von Jugendlichen in Deutschland.

Zwar verwenden Kinder und Jugendliche oftmals IKT wie selbstverständlich, wobei jedoch meist das Bewusstsein dafür, dass es sich *de facto* um Technik handelt, kaum vorhanden ist (vgl. Thaler & Hofstätter 2012). So divergieren oftmals Selbsteinschätzung hinsichtlich Technikkompetenz und tatsächliche Anwendungskompetenzen: Trotz des täglichen Gebrauchs diverser Technologien weisen viele Menschen eine geringe technikbezogene Selbstwirksamkeitserwartung auf (vgl. Thaler & Zorn 2009). Im Zusammenspiel mit Geschlechterstereotypisierungen wirkt sich dies insbesondere auf die Berufswahl von Jugendlichen aus. So ergab die Pisa-Studie 2006 im OECD-Mittel, dass sich von jenen 15-Jährigen, die einen wissenschaftsbezogenen Beruf anstrebten, 17 % der Jungen gegenüber 2 % der Mädchen im Informatik-Bereich sahen. Ähnliche Zahlen ergab die Umfrage für andere Technikwissenschaften: 16 % der Jungen gegenüber 5 % der Mädchen sahen sich in Zukunft als Techniker bzw. Technikerinnen (vgl. OECD 2009; S. 44). Um das Interesse an technischen Berufen zu steigern – vor allem bei Mädchen – ist es u. a. wichtig, einen bewussten und positiven Umgang mit Technik zu ermöglichen und Berührungsängste abzubauen. Um dies zu erreichen, ist informelles Erlernen von Technik (also auch ein Erlernen jenseits von Bewertungen wie z. B. Noten) und der freiwillige Gebrauch von Technologien relevant, da beide Faktoren einen Einfluss darauf haben, wie in beruflichen Settings mit Technik umgegangen wird (vgl. Straub 2009). In diesem Sinne sollte im Rahmen des transdisziplinären Forschungsansatzes in transFAIRmation die bereits vorhandene Technikkompetenz bewusst gemacht und auf eine fast spielerische, weil beiläufige Art erweitert werden (vgl. Zorn 2010).

2.2 Political Remix Video

Um den politischen Gehalt des eigenen Medienhandelns bewusst zu machen, greift transFAIRmation das Political Remix Video (PRV) auf – ein Genre, das als politischer Aktivismus gesehen werden kann, durch den Gestalter*innen „Machtstrukturen kritisieren, soziale Mythen dekonstruieren und in den Medien dominierende Botschaften infrage stellen, indem Fragmente aus Mainstream Medien und Popkultur erneut geschnitten und re-arrangiert werden“ (Jonathan 2011, Übers. BH). Als Beispiele für PRV sind die Arbeiten des Remikkünstlers Jonathan McIntosh zu empfehlen, der dieses Genre maßgeblich mitetabliert hat. So ist z.B. das Video „Buffy vs. Edward“⁵ als Kritik an der Romantisierung von Stalking⁶

⁵ Der Remix und weiterführende Informationen sind hier abrufbar: www.rebelliouspixels.com/2009/buffy-vs-edward-twilight-remixed [12.4.2014]

⁶ Stalking ist eine kriminelle Handlung, wobei einer Person über längere Zeit nachgestellt wird, diese sich dadurch bedroht und einer potentiellen Gefahr ausgesetzt fühlt (vgl. Meloy 1998).

im ersten Teil der von Jugendlichen stark rezipierten Filmserie „Die Twilight Saga“ (Hardwicke 2008) zu verstehen. Dazu wird die passiv wirkende Protagonistin Bella durch die Vampir-Jägerin Buffy, der Heldin aus der Fernsehserie „Buffy – Im Bann der Dämonen“ (Whedon 1997-2003), ersetzt, die auf das augenscheinlich distanzlose Verhalten des verliebten Stalkers ablehnend reagiert. Ein anderes Beispiel für PRV zu derselben Film-Serie ist der „Brokeback Twilight Trailer“⁷, der die stark vorherrschende heterosexuelle Norm, die in den Twilight-Filmen vermittelt wird, aushebelt, indem die beiden männlichen Hauptcharaktere, der Vampir Edward und der Werwolf Jacob, nach Vorbild von Ang Lees Cowboy-Drama „Brokeback Mountain“ (2005) als die eigentlich Liebenden dargestellt werden.

Ein unverzichtbares Charakteristikum von PRV ist, dass das Video selbst keine Abwertung sozialer Randgruppen vornimmt sondern eben deren Marginalisierung kritisiert. Auch wenn PRV durchaus humorvoll und unterhaltend sein können, steht der Ausdruck von Kritik über dem Unterhaltungswert des Videos. Dies unterscheidet PRV von der Parodie, in der der Unterhaltungswert, also der komödiantische Aspekt, im Vordergrund steht.

Die Gestaltung von PRVs als kritische Antwort auf täglich konsumierte Medienformate sollen Jugendliche nicht nur zu einer reflektierten Medienrezeption anregen, sondern führt *en passant* zu einer Aneignung technischer Grundfertigkeiten für die Verarbeitung von audiovisuellem Material, was neben einem Nutzen für berufliche Kontexte auch zu einem künstlerisch-kreativen Selbstausdruck verhelfen kann. Zudem erfahren die Schüler*innen durch diese Form von Mediengestaltung relativ rasch eine technikbezogene Selbstwirksamkeit (vgl. Thaler & Zorn 2009), wodurch Experimentierfreudigkeit und die Motivation zur Beschäftigung mit Technologien auch außerhalb des Schulkontextes angeregt wird.

2.3 Pädagogische und wissenschaftliche Herangehensweise:

In transFAIRmation wurden verschiedene pädagogische und wissenschaftliche Prinzipien angewandt, die sich gegenseitig bedingen und ergänzen. Neben einem geschlechterinklusiven und intersektionalitäts-reflektierten Ansatz der Technik-Vermittlung, drückt sich der Anspruch einer Demokratisierung von Technikbildung und Mediengestaltung durch einen transdisziplinären und partizipativen Forschungsansatz aus.

⁷ Der Remix kann hier abgerufen werden: <http://www.youtube.com/watch?v=3kC2nJiKvJE> [12.4.2014]

2.3.1 Geschlechterinklusive und intersektionalitäts-reflektierte Pädagogik

In transFAIRmation wurde im Sinne einer geschlechterinklusive Didaktik dem Abbau von Geschlechterstereotypisierungen im Kontext der Technikbildung mit einem bisher bewährten Ansatz begegnet, der bereits im Rahmen des Pilotprojektes „Engineer Your Sound!“ (gefördert vom Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung über das Programm Sparkling Science) getestet und weiterführend in der Hochschullehre verwendet wurde (vgl. Hofstätter & Thaler 2011). Dabei spielt die Gender-Dimension in der Konzeption und Zielsetzung des Projektes zwar eine zentrale Rolle (wobei auch andere Faktoren der Bildungsbenachteiligung einbezogen werden), allerdings wird Geschlecht in Zusammenhang mit der Arbeit mit Technologien nicht explizit angesprochen. So soll die Aktivierung von Stereotypisierungen vermieden und Geschlecht als Unterscheidungskategorie ‚entdramatisiert‘ werden. Bei diesem Ansatz geht es im Wesentlichen darum, Jugendlichen, die sich – unabhängig von dem ihnen zugeschriebenen Geschlecht – nach eigener Einschätzung als wenig technik-kompetent bezeichnen, ein kreatives und bewertungsfreies Lernsetting zu ermöglichen, in dem sie sich im Umgang mit Technik selbstwirksam erleben und Erfolgserlebnisse teilen können (vgl. Freitag et al. 2011). In einem solchen Lernsetting konnte bereits beobachtet werden, dass es sich sowohl bei ‚technikaffinen‘ als auch bei diesbezüglich zurückhaltenden Jugendlichen um geschlechtergemischte Gruppen handelt (vgl. Gasteiger & Hofstätter 2009) – eine Beobachtung, die sich auch in transFAIRmation bestätigt hat. Einer Aktivierung von Geschlechterstereotypen hinsichtlich Technik entgegen zu wirken, bedeutet, dass technisch interessierte und versierte Mädchen ihre Fähigkeiten ausleben können und im Umgang mit Technik unsichere Jungen nicht noch zusätzlich einem ihnen zugeschriebenen Bild gerecht werden müssen und daher Berührungsängste freier abbauen können (vgl. Freitag et al. 2011).

2.3.2 Transdisziplinäre und partizipative Forschung

Als zentraler Zugang zur Beantwortung der oben beschriebenen Forschungsfragen diene in transFAIRmation die transdisziplinäre Forschung:

Dieser Forschungstyp geht davon aus, dass weder die Wissenschaft an sich noch eine einzelne Wissenschaftsdisziplin für sich alleine den Anspruch einer universellen Erklärungskompetenz erheben kann. Beide sind nicht imstande, eine komplexe Forschungsfrage allein beantworten zu können. Vielmehr wird auch dem Alltags- und Erfahrungswissen von AkteurInnen ein hoher Stellenwert beigemessen. Transdisziplinärer Forschung kommt hierbei der Verdienst zu, Isolierungstendenzen der Wissenschaft gegenüber der gesellschaftlichen Praxis aufzuheben. (Freyer 2004, S. 4f.)

In transFAIRmation wurden Lernende und Lehrende als außerwissenschaftliche Akteur*innen einerseits und als Expert*innen für konkrete formelle Bildungssettings andererseits in die Untersuchung der vorliegenden Forschungsfragen mit einbezogen. Das heißt, nicht sie selbst waren (wie in anderen sozial- und bildungswissenschaftlichen Settings üblich) Gegenstand der Forschung, sondern durch die gemeinsame Reflexion und Feedback-Schleifen wurden wissenschaftliche Hypothesen in einem transdisziplinären Forschungssetting gemeinsam mit den Lehrenden und Schüler*innen überprüft.

Im Fall dieses Projektes basierte die Problemstellung auf der Annahme einer mangelnden Bewusstheit von Jugendlichen im Umgang mit (Medien-)Technologien, einem fehlenden Bezug zu Technikentwicklung und einem geringen Interesse an technischen Berufen. Im Gegensatz zur herkömmlichen Vorgehensweise bei der Prüfung von Hypothesen, wird im Rahmen dieses, an die Handlungs- bzw. Aktionsforschung (vgl. Lewin 1947, Gilmore et al. 1986, McNiff & Whitehead 2002) angelehnten, Zugang die Problemstellung zudem gleichzeitig praktisch verändert.

Die Begleitforschung zum Umsetzungsprozess bediente sich einer Vielzahl an quantitativen und qualitativen Methoden, die dem partizipativen und transdisziplinären Prinzip gerecht werden sollten. Gleichzeitig musste aufgrund von Vorerfahrungen in der Arbeit mit Jugendlichen und angesichts der jüngeren Zielgruppe in diesem Projekt davon ausgegangen werden, dass sich nicht jede Methode in der geplanten Form anwenden lässt. Von wesentlicher Bedeutung waren partizipative Elemente der Begleitforschung, durch die vor allem die Schüler*innen und Lehrenden selbst zu Wort kommen und deren Reflexionen aufgenommen werden konnten. Folgende Dimensionen der Wirksamkeit des didaktischen Konzepts wurden durch die Begleitforschung erhoben:

1. *Überprüfung der Zunahme technologischer Kompetenz:* Fragebogen zur Erhebung des Wissens- und Kompetenzstandes der Jugendlichen zu Beginn und am Ende der Anwendungsphase in der Schule, Analyse der von den Jugendlichen produzierten Medienprodukte hinsichtlich der dafür verwendeten Technologien, partizipative Beobachtungen der Workshops/Unterrichtseinheiten in der Schule, Kurzinterviews mit den Beteiligten im Unterrichtskontext
2. *Überprüfung der Zunahme von Gerechtigkeitskompetenz:* Gruppendiskussionen mit den Schüler*innen und Schülern, partizipative Beobachtungen in den Workshops/Unterrichtseinheiten in der Schule, Analyse der von den Jugendlichen produzierten Medienprodukten hinsichtlich der Transformation von Inhalten

3. *Überprüfung der Vehikelfunktion* anhand der Motivation/Stimmung unter den Schüler*innen sowie die Anwendbarkeit durch die Lehrenden: Leitfadengestützte Interviews mit den beteiligten Lehrenden, kontinuierliche, informelle Reflexionsgespräche mit den Lehrenden zur didaktischen Vorgehensweise und gegebenenfalls gender-bezogenen Prozessen während der Anwendungsphase in der Schule, kontinuierlicher Einsatz von visualisierten Stimmungsbarometern zur Erhebung des Motivationsverlaufs der beteiligten Jugendlichen nach den Unterrichtseinheiten, punktuelle Einholung von Feedback von den Schüler*innen zum Verlauf und vor allem bei entscheidenden Arbeitsschritten während des Projektes

Während des gesamten Projektverlaufs wurden individuelle und gemeinsame Reflexionen entweder schriftlich oder als Audio-Aufnahmen gesammelt, in denen Beobachtungen hinsichtlich dieser drei Ebenen zur Qualitätssicherung (zur intersubjektiven Nachvollziehbarkeit, zur Interpretation der Daten, vgl. Steinke 2003) kontinuierlich festgehalten werden. Die Auswertung sämtlicher Verschriftlichungen erfolgt durch eine vergleichende Analyse sowohl mit Aufzeichnungen anderer Beteiligten bzw. mit anderen Methoden (Forscher*innen- bzw. Methodentriangulation, vgl. Thaler & Freitag 2011).

2.4 Konkreter Ablauf des Umsetzungsprozesses

Der Umsetzungsprozess war in drei Phasen strukturiert: Zunächst sollte eine inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Thema Fairness stattfinden, darauf sollte eine Medienanalyse aufbauen und zuletzt die Gestaltung eigener Remixes folgen.

2.4.1 Inhaltliche Sensibilisierung

In der Vorbereitungsphase wurde das bereits in groben Zügen vorliegende didaktische Konzept von transFAIRmation weiter ausformuliert und gemeinsam mit den beiden hauptverantwortlichen Lehrenden der am Projekt beteiligten Klassen an deren Unterrichtsablauf angepasst. So sollte im ersten Schritt der Anwendungsphase das Thema soziale (Un)Gerechtigkeit und Diskriminierung unter dem Begriff „Fairness“ im regulären Unterricht vorbereitet werden, um eine inhaltliche Basis für die darauf folgende Medienanalyse zu schaffen. Auf Wunsch der Schulleitung wurde dieser Schritt innerhalb der ersten beiden Wochen zu Schulbeginn als Projektunterricht gestaltet. Wie auch im Erfahrungsbericht der Lehrenden (siehe Kapitel **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.**) beschrieben, erwies sich diese Vorgangsweise in mancher Hinsicht insofern als erschwerend, da zu Schulbeginn noch viele administrativen Aufgaben die inhaltliche Arbeit immer wieder unterbrochen haben und Lehrkräfte aus dem Unterricht

abgezogen wurden. Die Vorbereitung und Umsetzung dieser Phase wurde daher teilweise von den wissenschaftlichen Teammitgliedern getragen während die Lehrenden dabei eine beratende und unterstützende Rolle einnahmen. Zwar gelang an manchen Tagen auch eine umgekehrte Rollenverteilung, wie sie im Regelunterricht auch erwartet worden wäre, allerdings bot die pädagogische Arbeit den wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen die Möglichkeit, mit den Jugendlichen stärker in Kontakt zu treten und Beziehung aufzubauen, was sich auf den weiteren Verlauf des Projektes sehr positiv auswirkte.

In dieser ersten Phase sollten zunächst verschiedene Formen gesellschaftlicher Machtverhältnisse herausgearbeitet werden und so wurden in diesem Zusammenhang im Detail vor allem Geschlechterverhältnisse und sexuelle Orientierung, soziale und ethnische Zugehörigkeit, sowie Behinderung als Schauplätze von Diskriminierung besprochen. Diese Auseinandersetzung mit vielfältigen Aspekten von „Fairness“ war in dieser komprimierten Form innerhalb von zwei Wochen teilweise überfordernd. Geplant war eine Behandlung dieser Themen über einen längeren Zeitraum verteilt in unterschiedlichen Fächern. Diese Vorgangsweise wird auch bei einem Aufgreifen der Projektidee für den eigenen Unterricht empfohlen. Sehr bewährt hat sich eine Abwechslung von Aktivitäten in der Klasse, Exkursionen, bei denen sich die Schüler*innen körperlich betätigen konnten und das Hinzuziehen von Gastreferent*innen wie zum Beispiel jene von der Homosexuellen Initiative Wien (HOSI Wien) zum Thema „sexuelle Vielfalt“.

2.4.2 Serienanalyse

Nach der inhaltlichen Vorbereitung wurde gemeinsam die Herangehensweise an die Medienanalyse besprochen und geplant. Diese enthielt sowohl quantitative wie auch qualitative Elemente. So wurde beispielsweise die Repräsentation von Geschlechtern, Personen mit unterschiedlicher ethnischer Zugehörigkeit, Alter und andere soziale Kategorien zahlenmäßig erfasst werden, indem die Charaktere diesen Kategorien zugeordnet und die Verhältnisse ausgewertet wurden. Im Rahmen der qualitativen Erfassung von Diskriminierung in den Serien wurde eine hermeneutische Herangehensweise in Anlehnung an Werner Faulstichs Filminterpretation (1988) gewählt, bei der eine Einigung auf einer intersubjektiven Ebene erzielt wurde, in welchen Situationen und Handlungen Diskriminierung zu beobachten waren bzw. in welcher Form diese aufgelöst wurden.

Für die eigentliche Medienanalyse wurden die zwei meistgenannten Lieblingsserien der teilnehmenden Jugendlichen ausgewählt, wobei sich die einzelnen Schüler*innen jeweils nur einer davon widmen konnten. Die Lieblingsserien wurden mittels Umfrage am Schulbeginn erhoben, „Two and a half men“ (Lorre 2003-heute) und „The Simpsons“ (Groening, 1989-

heute) wurden dabei am öftesten genannt. Für die Analyse wurden jeweils sechs Folgen aus jeder Serien ausgewählt, die wiederum nach einem gewissen Ablauf behandelt wurden. Die Auswahl der Episoden erfolgte in Hinblick auf die eingangs diskutierten Aspekte von „Fairness“. Sinnvoller wäre es (reflektierend betrachtet), die thematische Einführung entsprechend der ausgewählten Serien zu gestalten – diese Vorgangsweise war allerdings bei transFAIRmation aus organisatorischen Gründen nicht möglich. Für die Medienanalyse wurden die Schüler*innen auf Gruppen verteilt, die sich jeweils mit der einen oder anderen Serie beschäftigten. Abschließend fand ein gemeinsamer Workshop statt, in dem sich die Jugendlichen untereinander erzählten, welche Folgen sie analysiert hatten und welche Themen dabei diskutiert wurden.

2.4.3 Gestaltung von Remixes

Im Anschluss war geplant, dass die beteiligten Schüler*innen die in der Serienanalyse als problematisch erkannten Szenen umzuarbeiten und die Geschichten um- oder neu zu erzählen. Aus der Annahme heraus, die Jugendlichen würden durch die Aufgabe zunächst überfordert sein, wurden jeweils drei Folgen pro Serie ausgewählt und in kleine Videoclips von einer Dauer von wenigen Sekunden zerschnitten und transkribiert. Daraus ergab sich eine Sammlung von mehreren hundert Videodateien mit Gesten und Gesprächselemente und ebenso viele Papierstreifen mit den dazu gehörigen Transkripten. Aus den Papierstreifen wurden zunächst neue Drehbücher zusammen gestellt, wobei die Zugehörigkeit des jeweiligen Elements zu einer bestimmten Serie oder Folge keine Rolle spielen musste – um das Material dennoch übersichtlich zu gestalten, waren die Transkripte der jeweiligen Episode farblich gekennzeichnet. Die neuen Drehbücher wurden dann in Form von Storyboards (in Comic-Form) visualisiert und danach am Computer durch das Zusammenfügen der entsprechenden Videoclips zu Remixes umgesetzt. Hierbei wurde das Programm Windows Movie Maker verwendet, das für Windows Betriebssysteme kostenlos aus dem Internet herunter geladen werden kann, sofern es nicht bereits auf dem Gerät vorinstalliert ist.

Diese Phase wurde zunächst inhaltlich sehr frei gestaltet – es ging vorerst nur darum, dass die Schüler*innen den Ablauf kennen lernen und sich mit dem Programm vertraut machen. Erst nach dieser experimentellen Phase wurde zunehmend Wert auf die inhaltliche Dimension der Remixes gelegt. Waren die Videos zu Beginn eher ein abstrakteres Aneinanderreihen von für die Schüler*innen denkwürdigen, lustigen Szenen, so mussten im späteren Verlauf das Material stärker selektiert und Themen vorgeschlagen werden, um die Jugendlichen zu einer inhaltlichen Auseinandersetzung anzuregen. Tatsächlich entstanden durch diese Hilfestellungen einige Videos, die eine Botschaft vermitteln und eine kritische

Haltung, beispielsweise gegenüber der Darstellung von weiblichen Charakteren in „Two and a half men“ oder gegenüber dem Ausmaß an Gewalt, die bei „The Simpsons“ zu sehen ist, widerspiegeln. Damit konnten schlussendlich politische Statements geschaffen werden, die im Sinne einer kritischen Auseinandersetzung mit Medieninhalten dem Original entgegen gehalten werden.

Quellen

Arnold, Patricia (2011). Die „Netzgeneration“. Empirische Untersuchungen zur Mediennutzung bei Jugendlichen. In: Martin Ebner & Sandra Schön (Hrsg.) L3T. Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien. Online: <http://www.ibl.fh-muenster.de/methodenportal/images/2/2b/Netzgeneration.pdf> [20.10.2014]

Bammé, Arno (2007). Die Neuordnung des Sozialen durch Technologie. Marburg: Metropolis Verlag.

Bammé, Arno, Baumgartner, Peter, Berger, Wilhelm & Kotzmann, Ernst (1988). Technologische Zivilisation und die Transformation des Wissens. München: Profil Verlag.

Carstensen, Tanja & Winker, Gabriele (2012). Intersektionalität in der Internetforschung. In: M&K, Jg. 60, Nr. 1/2012, S. 3-23.

Degele, Nina (2002). Einführung in die Techniksoziologie. München: Wilhelm Fink Verlag.

Europäisches Parlament und Rat der Europäischen Union (2006). Empfehlungen des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen (2006/962/EG). In: Amtsblatt der Europäischen Union L 394. Online: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:DE:PDF> [20.1.2012]

Fachverband UBIT (2011). Fachkräftemangel gefährdet IT-Branche. Online: http://portal.wko.at/wk/format_detail.wk?angid=1&stid=479309&dstid=7033 [29.10.2012]

Faulstich, Werner (1988). Die Filminterpretation. 2. Auflage 1995. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Freitag, Daniela; Hofstätter, Birgit; Thaler, Anita & Wächter, Christine (2011). Musik- und Bildtechnologie greifbar machen. Jugendliche in partizipativen Technikforschungsprojekten. In: Soziale Technik, 1/2011, S. 23-25. ISSN 1022-6893.

Freyer, Bernhard (2004). Inter- und Transdisziplinäre Forschungspraxis. Beobachtungen und Empfehlungen. Online: http://www.boku.ac.at/fileadmin/ /H93/H933/Ausschreibungen_Da_Diss/Freyer/inter_und_transdisziplinaere_fp.pdf.pdf [30.10.2012]

Gasteiger, Birgit & Hofstätter, Birgit (2009). From beat to bit - Working with secondary-school students in the Sparkling Science project "Engineer Your Sound!" In: Freitag, Daniela; Wieser, Bernhard; Getzinger, Günter (Hg.): Proceedings of the 8th Annual IAS-STs Conference on Critical Issues in Science and Technology Studies, 4th -5th May 2009, (CD-ROM). Graz: IFZ Eigenverlag, Graz.

Gilmore, Thomas; Krantz, Jim; Ramirez, Rafael (1986). „Action Based Modes of Inquiry and the Host-Researcher Relationship“. In: Consultation 5.3, S. 166-176.

Gneezy, Uri & Rustichini, Aldo (2004). Gender and Competition at a Young Age. In: American Economic Review, Papers and Proceedings. 94(2), 377-381.

Groening, Matt (1989-heute). The Simpsons. USA: Gracie Films & 20th Century Fox Television.

Großegger, Beate (2011). Jugend in der Mediengesellschaft. Sozialisiert im Zeitalter des dynamischen technologischen Wandels. In: http://ferienempfehlung.com/pdf/jugendkultur_at-dossier_i.pdf [13.1.2012]

Gruber, Elke (2008). Lernen ein Leben lang – aber wie? In: Christina Schachtner & Angelika Höber (eds.). Learning communities. Das Internet als neuer Lern- und Wissensraum. Frankfurt/New York: Campus, 71-82.

Hardwicke, Catherine (2008). Twilight. USA: Summit Entertainment.

Herzog-Punzenberger, Barbara & Unterwurzacher, Anne (2009). Migration – Interkulturalität – Mehrsprachigkeit. Erste Befunde für das österreichische Bildungswesen. In: Specht, Werner (Hrsg.). Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2: Fokussierte Analysen Bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam. Online: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17992/nbb_band2.pdf [30.10.2012]

Hofstätter, Birgit (2014). Video remix and political participation. A concept for critical media education. In: Thomas Berger & Günter Getzinger (Hrsg.). Proceedings STS Conference Graz 5-6 May 2014. Graz: IFZ. Download: http://www.ifz.at/ias/Media/Dateien/Downloads-IFZ/IAS-STIS/IAS-STIS-Conference/STS-Conference-2014/Bodies-Technologies-Gender/Hofstaetter_paper [8.9.2014]

Hofstätter, Birgit (2012). How to Pull a Vampire's Tooth. Heterosexual norm in Stephenie Meyer's "The Twilight Saga" and its pedagogical implications. Saarbrücken: AV Akademikerverlag.

Hofstätter, Birgit & Thaler, Anita (2011). [Lernen mit „sozialen Medien“? Evaluation einer blended learning Lehrveranstaltung.](#) In: IFZ Electronic Working Papers 2-2011. Online: <http://www.ifz.tugraz.at/Media/Dateien/Downloads-IFZ/Publikationen/Electronic-Working-Papers/IFZ-EWP-2-2011> [25.09.2011]

Hormel, Ulrike. (2008). Diversity und Diskriminierung. In: Sozial Extra. Praxis aktuell: Soziale Arbeit und Diversity. 11|12, 2008.

Jenkins, Henry (2009). Confronting the challenges of participatory culture. Media education for the 21st century. Cambridge, Mass: MIT Press.

Jonathan (2011). A Political Remix Video About Political Remix Video. Online: <http://www.politicalremixvideo.com/2011/12/06/a-political-remix-video-about-political-remix-video> [27.1.2014]

Lee, Ang (2005). Brokeback Mountain. USA: Focus Features & River Road Entertainment.

Lewin, Kurt (1947). „Frontiers in Group“. In: Human Relations, 1, S. 5-41.

Lorre, Chuck (2003-heute). Two and a half men. USA: Chuck Lorre Productions, The Tannenbaum Company & Warner Bros. Television

McNiff, Jean & Whitehead, Jack (2002). Action Research: Principles and Practice. London: Routledge Falmer.

Medienpädagogischer Forschungsbund Südwest (2011). JIM-STUDIE 2011: Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Online: <http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf11/JIM2011.pdf> [20.1.2012]

Meloy, J. Reid (1998). The Psychology of Stalking. In: J. Reid Meloy (Ed.). The Psychology of Stalking: Clinical and Forensic Perspectives. London: Academic Press, pp. 1-24.

Negt, Oskar (1968). Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie der Arbeiterbildung. Frankfurt: Europäische Verlagsanstalt.

Negt, Oskar (1987). Lebendige Arbeit, enteignete Zeit. Politische und kulturelle Dimensionen des Kampfes um die Arbeitszeit. Frankfurt, New York: Campus.

Negt, Oskar (1998). Lernen in einer Welt gesellschaftlicher Umbrüche. In: H. Dieckmann, B. Schachtsiek (Hg.). Lernkonzepte im Wandel. Die Zukunft der Bildung. Stuttgart: Klett-Cotta. S. 21-44.

Negt, Oskar (1999). Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche. Göttingen: Steidl Verlag.

OECD (2009). Equally Prepared for Life? How 15-year old Boys and Girls Perform in School. Online: http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/equally-prepared-for-life_9789264064072-en [27.1.2012]

Prenzel, Annedore (1993). Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 3. Aufl. 2006. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (GWV).

Prensky, Marc (2001). Digital Natives, Digital Immigrants, Part 1. In: On the Horizon. 9: 5, S. 1-6.

Rat der Europäischen Union (2010). Gemeinsamer Fortschrittsbericht des Rates und der Kommission über die Umsetzung des Arbeitsprogramms "Allgemeine und berufliche Bildung 2010". Online: <http://register.consilium.europa.eu/pdf/de/10/st05/st05394.de10.pdf> [20.1.2012]

Schelhowe, Heidi (2006). Medienpädagogik und Informatik: Zur Notwendigkeit einer Neubestimmung der Rolle digitaler Medien in Bildungsprozessen. In: MedienPädagogik. Online-Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, 1-21. In: <http://www.medienpaed.com/05-2/schelhowe05-2.pdf> [2.1.2012]

Steinke, Ines (2003). Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Uwe Flick, Ernst von Kardoff & Ines Steinke (Hg.). Qualitative Forschung. Reinbeck bei Hamburg: rororo.

Straub, Evan T. (2009). Understanding Technology Adoption: Theory and Future Directions for Informal Learning. In: Review of Educational Research, /9, 2, 625-649.

Thaler, Anita (2010). Informal modes of technology learning and its gender implications. In: Sandra Karner & Günter Getzinger (Hrsg.). "Proceedings of the 9th Annual IAS-STS Conference on Critical Issues in Science and Technology Studies", 3th-4th May 2010, (CD-ROM), IFZ Eigenverlag, Graz, ISBN Nr. 978-3-9502678-3-9.

Thaler, Anita (2011a). Informal learning with social media and its potential for a democratisation of education. In: Birgit Hofstätter & Günter Getzinger (eds.). "Proceedings of the 9th Annual IAS-STS Conference on Critical Issues in Science and Technology Studies", 2th-3th May 2011, (CD-ROM), IFZ Eigenverlag, Graz, ISBN Nr. 978-3-9502678-3-9.

Thaler, Anita (2011b). Hat Technik ein Geschlecht? In: Arno Bammé (Hrg.) LIFE SCIENCES. Die Neukonstruktion des Menschen? München, Wien: Profil Verlag, S. 129-143.

Thaler, Anita (2011c). „Learning Gender” – Das informelle Lernpotential von Jugendmedien. In: Hanna Rohn, Lisa Scheer & Eva Zenz (Hg.). Sammelband zur FrauenFrühlingUniversität Graz 2009. Graz: Planet Verlag, S. 115-127.

Thaler, Anita & Freitag, Daniela (2011). Triangulation qualitativer und quantitativer Methoden in der Weiterbildungsforschung. Ergebnisse der Prozessevaluationsstudie eines Technikkollegs für arbeitssuchende Frauen. IFZ Electronic Working Papers 1-2011. ISSN 2077-3102. In: <http://www.ifz.tugraz.at/Publikationen/Electronic-Working-Papers> [12.4.2011]

Thaler, Anita & Hofstätter, Birgit (2012). Geschlechtergerechte Technikdidaktik. In: Marita Kampshoff und Claudia Wiepcke (Hg.). Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik. VS-Verlag Wiesbaden.

Thaler, Anita & Zorn, Isabel (2009). Engineer Your Sound! Partizipative Technikgestaltung am Beispiel Musik. Beteiligung von SchülerInnen an der Entwicklung didaktischer Konzepte zur interdisziplinären Technikbildung. Bericht zur wissenschaftlichen Begleitforschung für den Endverwendungsnachweis. Online: <http://www.ifz.tugraz.at/Media/Dateien/Downloads-IFZ/Frauen-und-Technik/Projekt-EYS/EYS-Bericht-zur-wissenschaftlichen-Begleitforschung> [14.10.2014]

Thaler, Anita & Zorn, Isabel (2010). Issues of doing gender and doing technology – Music as an innovative theme for technology education. In: European Journal of Engineering Education, 35: 4, S. 445-454.

Wächter, Christine (2000). Auf den Spuren der Frauen in der Technologischen Zivilisation. In: Wächter, Christine (Hg.) Frauen in der technologischen Zivilisation. München, Wien: Profil Verlag.

Wächter, Christine (2002): "A Long and Winding Road: Women in Engineering – An Austrian Perspective". In: Teorie Vědy / Theory of Science. Journal for Theory of Science, Technology & Communication, XI(XXIV) 4/2002, S. 5-26.

Zorn, Isabel (2010). Konstruktionstätigkeit mit Digitalen Medien. Eine qualitative Studie als Beitrag zur Medienbildung. Dissertation. Bremen, Universität Bremen, Fachbereich Erziehungs- und Bildungswissenschaften <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:gbv:46-diss000117767>.

3 Das Projekt transFAIRmation aus Sicht der beteiligten Lehrenden

Hans Christian Haberl und Gregor Münch

Im Frühjahr des Schuljahres 2012/2013 erhielten wir via E-Mail die Information, dass das IFZ (Interuniversitäres Forschungszentrum für Technik, Arbeit und Kultur) eine für uns interessante Projektkooperation angeregt hat. Schließlich vereinbarten wir im Juni ein gemeinsames Treffen, um gegenseitige Fragen zu klären und generell das Vorhaben zu besprechen. In einer sehr produktiven, aber auch straff gehaltenen Sitzung zeigte sich sehr rasch, dass transFAIRmation ein durchaus spannendes Projekt für unseren Schulstandort sein könnte. Wir, Gregor Münch und Hans Christian Haberl, damals die beiden Klassenvorstände der betreffenden Schülerinnen und Schüler, erklärten uns bereit, diese Kooperation als Jahresprojekt unserer Schulstufe zu koordinieren. Wir hatten zunächst jedoch Bedenken über die Qualität der Arbeit unserer Schülerinnen und Schüler. Die Zusammenstellung der Schülerinnen und Schüler ist manchmal eine etwas durchwachsene und somit war eine große Sorge, ob wir den Ansprüchen der Forschungseinrichtung genügen würden, da immerhin eine Publikation und eine Dissertation hieraus entstehen sollten. Diese Bedenken erwiesen sich aber größtenteils als unnötig, wie wir in der Folge berichten werden.

3.1 Einleitung

Kurz vor Projektstart, es waren die ersten beiden Schulwochen im September 2013, ergaben sich überraschend neue Konditionen. Aus den bislang zwei Klassen wurden drei und der Start ins Schuljahr kann mit „sehr turbulent“ nett umschrieben werden.

In der Schulstufe befanden sich zu diesem Zeitpunkt 52 Schülerinnen und Schüler, davon 24 weiblich und 28 männlich. Die Schülerinnen und Schüler besuchten bei der Durchführung des Projekts die 7. Schulstufe, die jüngste Schülerin war 12 und die älteste Schülerin 16. In zwei Klassen gab es in Summe 15 Schülerinnen und Schüler, die einen sonderpädagogischer Förderbedarf (SPF) auswiesen. Fünf Schülerinnen und Schüler wurden als außerordentliche Schüler geführt. Die meisten Schülerinnen und Schüler kommen aus Familien mit Migrationshintergrund, zumindest in der Elterngeneration. Die Nationalitäten bzw. Herkunftsländer der Schülerinnen und Schüler (in alphabetischer Reihenfolge) waren: Afghanistan, Ägypten, Albanien, Bangladesch, Bosnien, Kroatien, Österreich, Rumänien, Russland, Serbien, Slowakei, Tunesien, Türkei, Ungarn und USA.

Bis auf wenige Ausnahmen hatten alle Schülerinnen und Schüler Deutsch als Muttersprache, da sie in den meisten Fällen zweisprachig aufgewachsen sind. Im Lehrerteam der 7.

Schulstufe befanden sich 8 Kolleginnen und Kollegen, 2 waren mit sonderpädagogischen Belangen betraut. Das Projekt wurde an der Schule von uns beiden geplant und durchgeführt, weitere Kolleginnen und Kollegen aus dem Team wurden aber immer wieder zur Unterstützung herangezogen, um Gruppenarbeiten zu ermöglichen.

Zu Beginn der ersten Woche wurden die Schülerinnen und Schüler mit dem Thema des Projektes konfrontiert. Die Phase des gegenseitigen Kennenlernens seitens der Mitarbeiterin und des Mitarbeiters des IFZ erfolgte nach einem groben Zeitplan, der auch eine Erhebung mittels Fragebogen über das Medienverhalten der Schülerinnen und Schüler beinhaltete. Darauf folgte eine Sensibilisierung der Schülerinnen und Schüler zum Thema Fairness durch einen Stationenbetrieb. Zwischen den Stationen wurden immer wieder Episoden aus den beiden ausgewählten Serien gezeigt. In den beiden letzten Tagen der ersten Projektwoche wurden von den Schülerinnen und Schülern kurze Sketches zum Thema erarbeitet und vorgeführt sowie der Grazer Menschenrechtsweg besucht, wo es einleitend einen Kurzvortrag zu den Europäischen Menschenrechtskonventionen gab. In der darauffolgenden Woche wurde ausgiebig über das Erfahrene reflektiert. Kurzfristig wurde entschieden, auch Bezug auf den damals aktuellen Wahlkampf zur Nationalratswahl zu nehmen und das Thema Fairness in diesem Zusammenhang zu diskutieren. Ein Mitarbeiter einer wahlwerbenden Partei konnte spontan für einen Vortrag gewonnen werden, in dem er die Mechanismen in einem Wahlkampf mit uns sehr sachlich diskutierte. Zur Mitte der Woche wurde das Thema Sexismus thematisiert, dieser Wunsch kam bei den Gesprächen mit den Schülerinnen und Schülern deutlich hervor. Um dem Klassenzimmer ein wenig zu entfliehen, wurde tags darauf eine Exkursion nach Trofaiach zum Lehrpfad für Nachhaltigkeit gemacht. Beendet wurde die Woche sehr ruhig mit einer ausführlichen Reflexion und Schreibwerkstatt.

Ende Oktober wurde transFAIRmation wieder aktiv, als die Schülerinnen und Schüler in Workshops die Gelegenheit erhielten, sexuelle Orientierungen in einem geschützten Rahmen zu besprechen. Direkt nach den Weihnachtsferien folgte die nächste große Phase des Projekts. Die Schülerinnen und Schüler setzten sich nun intensiv mit den von ihnen gewählten Serien „The Simpsons“ und „Two and a half men“ auseinander und begannen mit der Analyse. In einer weiteren Phase vor und nach den Semesterferien ging es um das eigentliche Hauptthema: Die Schülerinnen und Schüler haben Videoausschnitte neu zusammengefügt und somit auf unterschiedlichen Ebenen neue Episoden erschaffen, die zum Teil auch neue Dialoge erhalten hatten.

3.2 Der Projektverlauf aus Lehrenden-Sicht

Der Ablauf des Projekts war sehr gut durchdacht und das Programm straff organisiert. Durch den sehr frühen Beginn am zweiten Schultag musste bereits einiges im Sommer und im vorhergehenden Schuljahr erarbeitet und geplant werden. Leider ging der Alltag des Schuljahresbeginns nicht ganz spurlos an uns vorüber, denn alleine die unvorhergesehene Klassenteilung in der Schulstufe führte neben dem Projekt zu einigem Aufwand. Die Teilung betraf uns aber auch direkt im Projekt, da nun drei Klassen anstelle von zwei einzuplanen war (Gruppenbildung, Vorträge usw.).

Der rasche Start direkt in das Thema war für uns ein wenig risikobehaftet. Generell hat das aber dann trotz unserer Bedenken gut funktioniert. Es war ein mittleres bis großes Abenteuer, da uns allen die Erfahrungswerte für derartige Projekte fehlten. Natürlich lief nicht alles immer reibungslos, aber wie bereits erwähnt, konnten im Vorfeld nicht alle Eventualitäten eingeplant, gesehen oder berücksichtigt werden. Der Start war sowohl für die Kolleginnen und Kollegen als auch für die Schülerinnen und Schüler nicht ganz einfach, weil von beiden Seiten von der ersten Sekunde an sehr viel abverlangt worden war. Wir würden es aber genauso wiederholen, da dadurch das Projekt für sich alleine stehen konnte und auch mit der Botschaft, die sich durch das gesamte Schuljahr zog, viel klarer wurde. Das Projekt konnte sich selbst entfalten. Trotz der klaren und straffen Strukturen in der Planung blieb genug Gelegenheit, um rasch auf Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler einzugehen. Hin und wieder ergab die Situation auch Unerwartetes, wodurch improvisiert werden musste, doch da begann das Projekt zu leben!

Es gab durchaus große Bedenken aus dem Kollegium betreffend vieler Themen, die im Laufe des Projektes angesprochen wurden. Diese Bedenken äußerten sich meist darin, ob mit dem Erziehungsstil bzw. den religiösen Thesen der jeweiligen Glaubensgemeinschaften und Familien im Hintergrund die Themen erarbeitet werden können. Zum Glück blieben diese Befürchtungen unbegründet, wir denken aber auch, dass die sensible Herangehensweisen sowie das Einladen von Expertinnen und Experten dabei halfen, Probleme zu vermeiden. Überraschend waren für uns die doch sehr interessierten Fragestellungen und Inputs der Schülerinnen und Schüler bei Themen wie Homosexualität o.ä. Die großen Lacher und Späße, die oft befürchtet und erwartet werden, gerade bei noch relativ jungen Schülerinnen und Schülern zu Beginn der 7. Schulstufe, blieben aus. Wir durften an dieser Stelle eine andere Seite der Schülerinnen und Schüler unserer Klassen kennenlernen, die sehr reif war. Dieser leichte Umgang mit diesen heiklen Themen kann sicher auf die Vielfalt sowie auf deren individuelle Lebensgeschichten zurückgeführt werden – nach dem Motto: "Sie müssen sich gegenseitig akzeptieren, warum dann nicht gleich

andere auch." Das zum Teil sehr freie Arbeiten in den Stationen und auch an den Computern ermöglichte den Schülerinnen und Schülern, sich wirklich zu entfalten. In den Phasen des Theaterspiels oder des Schaffens neuer Videoclips konnten sie ihrer Fantasie freien Lauf lassen. Die Gewissheit, dass das Produkt nicht peinlichst genau benotet, kritisiert und diskutiert wird, führte zu erstaunlichen Ergebnissen. Das Geschaffene wurde auch gleich mit Stolz präsentiert, kritisiert und analysiert. Leider schaffen wir es in unserem Alltag nicht, diesen Abstand zu gewinnen, da die Transparenz, was nun tatsächlich benotet und welches Produkt beurteilt wird, nicht fehlen darf.

Ein für uns sehr großes Problem ist es, eine Feedbackkultur in der Klasse zu schaffen. Durch das Projekt hat dies zum Teil funktioniert, da wir viel Zeit hatten und die Schüler-Lehrer-Barriere so gut wie möglich zerschlagen haben. Generell ist es für die Schülerinnen und Schüler sehr schwer, Reflexionen und Feedbacks zu erstellen, da sie im Regelunterricht kaum dazu Gelegenheit bekommen, was wir als sehr schade empfinden. Die Methode des Stimmungsbarometers ist sicherlich eine sehr einfache Möglichkeit, um zu Feedback zu kommen, leider hatten wir selbst das noch nicht erprobt gehabt, daher war es auch den Schülerinnen und Schülern unbekannt. Dadurch nehmen wir an, dass eine gewisse Verzerrung im Ergebnis zu erwarten ist. Unserer Ansicht nach könnten gerade Schülerinnen und Schüler, die noch Probleme mit der Verständigung auf Deutsch haben, hier falsche Angaben gemacht haben. Auf der anderen Seite sehen wir auch eine positive Entwicklung hin zu einer ehrlichen und aufrichtigen Feedbackkultur unter Verwendung des Stimmungsbarometers über den gesamten Projektverlauf.

Im Projektantrag wurde als Ziel formuliert, dass transFAIRmation der Frage nachgehen möchte, ob durch IT-gestützte transformative Medienarbeit (Remix) 1. eine gesellschaftskritische, technologische Kompetenz und 2. eine Gerechtigkeitskompetenz vermittelt und so die Partizipation an einem politischen Diskurs über Popkultur ermöglicht werden kann. Die IT-gestützte transformative Medienarbeit hat unserer Ansicht nach den Schülerinnen und Schülern sehr viel Spaß bereitet. Das stellt in unseren Augen einen wesentlichen Faktor dar, um zu lernen. Im Informatikunterricht hat sich daraufhin gezeigt, dass die Schülerinnen und Schüler Vertrauen in ihre Fähigkeiten erworben haben. Dies trifft vor allem auf die Schülerinnen und Schüler zu, die keinen Computer zu Hause haben. Gegenseitiges voneinander Lernen war ständig präsent und hatte auch über das Projekt hinaus sichtbare Spuren hinterlassen, speziell der soziale Lernerfolg muss sehr stark hervorgehoben werden.

Nahezu ein Jahr ist nun seit dem tatsächlichen Beginn des Projekts vergangen. Die Situation in den nunmehr 4. Klassen (8. Schulstufe) ist eine sehr entspannte. Das gegenseitige

Respektieren und der tägliche Umgang werden von vielen Kolleginnen und Kollegen sehr bewundert und geschätzt. Wir führen das sehr wohl auch auf das Projekt zurück. Themenbereiche, die bei transFAIRmation angesprochen worden sind, gelten nicht mehr als tabu, die Schülerinnen und Schüler sind viel sensibler in ihrer Wahrnehmung geworden. Sehr häufig entdecken sie Ungerechtigkeiten und sprechen diese auch an.

Für uns ist der Erfolg, den wir erzielen wollten, dass sie dieses theoretische Wissen auch anwenden können. Im Prinzip ist es genau das, was wir in der Schule immer erreichen wollen, wenn wir über Bildung sprechen. Meistens geht es leider nicht über das Abprüfen des theoretischen Wissens hinaus. Wir haben das in diesem Projekt geschafft. Wir denken, dass viele Inhalte die breite Masse der beteiligten Schülerinnen und Schüler bewegt haben.

3.3 Bewertung des didaktischen Konzepts

Das didaktische Konzept per se war natürlich auf unseren Standort zugeschnitten. Das Grundgerüst bietet sicherlich eine ausgezeichnete Basis für alle weiteren Schulsituationen. Ein generalisiertes Konzept, das allgemeine Gültigkeit besitzt, kann es selbstverständlich nicht geben. Wir haben aber auch Strukturen geschaffen, an einem Standort, bei dem nicht selten davon ausgegangen wird, dass es ohnedies nicht möglich sein würde, ein solches Projekt durchzuführen. Aus der Vielfalt an Kulturen, Religionen, uvm. haben wir Synergien gezogen und aus etwas Stärken gemacht, wo oft vordergründig nur Schwächen und Probleme gesehen werden. Zynisch gesehen könnte man es auch so ausdrücken: Der Erfolg des Projektes liegt genau in dieser Vielfalt der Schule. Tagespolitisches und soziale Schwierigkeiten, mit denen unsere Schülerinnen und Schüler tagtäglich konfrontiert sind, haben gerade in Bezug auf das Thema Fairness viel hervorgebracht.

Unsere Schülerinnen und Schüler haben oft längere „Warmlaufzeiten“, bevor sie wirklich in einen Arbeitsprozess kommen. Viele besprochene Inhalte sind in den Familien täglich präsent und hindern gerade in Gruppen- oder Partnerarbeiten die Schülerinnen und Schüler daran, frei davon zu sprechen. Sobald ein Gefühl von Wohlbefinden gegeben ist, können sie aber auch sehr konstruktiv und kreativ darüber berichten und diskutieren. Ein nötiges Quantum an Input ist unabdinglich, der Zenit darf allerdings nicht überschritten werden, sonst wird ihnen abermals der Mut genommen. Etwas pädagogisches Fingerspitzengefühl, wann dieser Punkt bei der jeweiligen Schülergruppe erreicht ist, ist sicherlich von Vorteil.

Die vorgelegten Unterlagen sind sicher eine sehr gute Basis für Kolleginnen und Kollegen für die weitere Umsetzung und aus unserer Sicht auch nachvollziehbar gestaltet. Eine Adaption für die jeweiligen Teilnehmerinnen und Teilnehmer wird dennoch notwendig sein. Etwas blind zu übernehmen, würde aber wohl ohnedies nie so gut funktionieren.

Die Serienanalyse, wie sie im Projekt umgesetzt wurde, könnte man sinnvollerweise auch kürzer gestalten. Das relativ junge Alter unserer Schülerinnen und Schüler während des Projektes und deren besonderen Bedürfnisse haben uns aber bei der Durchführung zu diesem Vorgehen animiert. Weniger wäre hier jedoch vermutlich mehr gewesen, da die Schülerinnen und Schüler sehr rasch keine neuen Details mehr aufnehmen konnten.

Die zweigeteilte Remix-Phase war so eine Sache für sich. Technisch und auch vom Aufwand her gab es keine Probleme bei der Umsetzung. Interessanter wäre allerdings gewesen, wenn Schülerinnen und Schüler in kleineren Gruppen arbeiten hätten können. Wir hatten in der Regel in einem Raum sieben bis acht Gruppen zu je zwei Schülerinnen und Schüler. Ein ungestörtes Arbeiten zu zweit wäre für eine höhere Qualität der Beiträge sicher von Vorteil gewesen, auch die gegenseitige Beeinflussung wäre dadurch minimiert worden. Dieser Aspekt hat möglicherweise auch dazu geführt, dass einige Gruppen nicht zwingend ein Fairness-bezogenes Thema behandelt sondern mehr Wert auf die Show gelegt haben.

Besonders herausragende Beiträge von einzelnen Gruppen zeigten, dass hier sehr viel Potential und kreatives Verarbeiten in den Köpfen der Schülerinnen und Schüler vorhanden war, das eventuell nicht zur Gänze hervorgebracht worden ist. Interessant war es, zu beobachten, wie Schülerinnen und Schüler ihr Projekt beschreiben wie z.B. bei der Langen Nacht der Forschung an der Alpen-Adria Universität Klagenfurt. Sie haben das Projekt auf den Punkt gebracht: "Wir erkennen, was unfair ist und machen es fair! Ganz einfach!" (Zitat von Cody Sheets, Schüler der 3A).

3.4 Zusammenarbeit mit dem IFZ

Die Zusammenarbeit mit dem IFZ war immer sehr harmonisch. Vom ersten Kennenlernen an ist man offen aufeinander zugegangen, was rasch zu einer guten Stimmung im „Kernteam der vier“ führte. Planungen und Ideen wurden immer gerne vorgetragen und angehört. Nach unseren Erfahrungen gab es keine Scheu, mit einer Idee, erschien sie noch so banal, vor die anderen zu treten. Die kurzfristigen Besprechungen und Abstimmungen in kurzen Pausen waren sehr wertvoll. Diese Möglichkeit hat sicherlich auch zur Qualität beigetragen. Die MitarbeiterInnen des IFZ waren stets flexibel in ihren Ideen und Visionen, wenn die tägliche Situation an der Schule etwas Anderes verlangte. Planungen, die vom IFZ bereitgestellt worden waren, waren oft sehr detailliert und umfangreich. Die Praxis an unserem Schulstandort hat uns zwei Dinge sehr genau gezeigt, die wir hier wieder erkannt haben. Zum einen ist eine sehr umfangreiche Planung entscheidend, sonst könnte es in schwierigen Situationen unangenehm werden. Zum anderen ist die Situation oft nochmals eine ganz andere, als wir sie uns in unseren verschiedensten Varianten zurechtgelegt haben und bringt

damit oftmals Unerwartetes. Aus dieser Erfahrung heraus war es für das IFZ möglicherweise oft schwer nachzuvollziehen, wieso nun manche Dinge anders durchgeführt wurden als besprochen. Dank der großen Flexibilität konnte das Projekt so groß werden. Die Kommunikation via E-Mail und in dringenden Fällen via Mobiltelefon war für uns die einfachste und schnellste Möglichkeit zu korrespondieren. Wir denken, jedes Team muss sich seine Kanäle selbst organisieren, die neuen Medien bieten viele Möglichkeiten.

3.5 Fazit

Der Umfang des Projekts war möglicherweise an mancher Stelle falsch eingeschätzt worden. Die Mitarbeiterin und der Mitarbeiter des IFZ kannten zu Projektstart die Schülerinnen und Schüler noch nicht sehr gut und wussten nicht über das eine oder andere Bedürfnis Bescheid. Eine intensivere Auseinandersetzung mit den Schülerinnen und Schülern, die beteiligt waren, hätten hier womöglich einen ruhigeren Start ermöglicht. Das Problem der unerwarteten Klassenteilung zu Beginn des Schuljahres konnten wir nicht beeinflussen, jedoch, wie bereits in den vorigen Abschnitten ausgeführt, würden wir am zeitlichen Ablauf nichts verändern wollen. Eine ausführliche Besprechung eine Woche vor dem eigentlichen Start wäre sehr hilfreich gewesen. Durch die ausgezeichnete Zusammenarbeit seitens der Kolleginnen und Kollegen in der Schule bzw. des IFZ konnten wir mit relativ wenig Aufwand ein hohes Maß an Qualität erzielen. Die Zusammensetzung der mitwirkenden Personen war somit sehr glücklich und auch bedeutend. Die Flexibilität der einzelnen Personen wurde oft sehr geschätzt.

Das didaktische Konzept war stets gut durchdacht, musste aber an mancher Stelle, auch kurzfristig, abgeändert oder angepasst werden. Bei jeder Wiederholung dieses Projekts muss dies natürlich geschehen, auch wenn ein gutes Grundgerüst vorhanden ist.

Wir sind sehr dankbar für die ausgezeichnete Arbeit, die unsere Schülerinnen und Schüler erbracht haben. Ohne die Mitarbeit der Kollegen und Kolleginnen und des IFZ wäre uns dieses Projekt nicht so gut geglückt. Eine besondere Draufgabe war es, vom Bundesministerium für Bildung und Frauen den Fairness Award 2014 in unserer Alterskategorie verliehen zu bekommen – für unsere Schule eine besondere Auszeichnung und Ehrung.

4 Fairness

Birgit Hofstätter⁸

Das in der Folge dargestellte Material wurde für die erste Phase des Umsetzungsprozesses erarbeitet und sollte zu einer gemeinsamen Basis für ein Verständnis von „Fairness“ führen. Die Vielzahl an Themen war dadurch bedingt, dass erst zeitgleich mit den ersten Projekttagen die Schüler*innen zu ihren Lieblingsserien befragt wurden und dadurch auch nicht genau festgelegt werden konnte, welche Themen im weiteren Verlauf zentral werden würden. Die meisten Methoden wurden tatsächlich angewandt, andere schienen für den Moment nicht passend oder konnten aus Zeitgründen nicht umgesetzt werden. Sie finden hier dennoch Eingang, um eine größere Auswahl an Übungen anbieten zu können.

4.1 Brainstorming: Was fällt euch zum Begriff Fairness ein?

Benötigtes Material: A4-Blätter, bunte Kärtchen, Stifte, Pinnwand oder großes Plakatpapier und Klebestreifen für Befestigung der Kärtchen

1. Die Schüler*innen bilden eine gerade Anzahl von Gruppen zu zweit, wenn notwendig mit drei Mitgliedern und sammeln innerhalb einer Gruppe auf A4 Blättern sämtliche Begriffe und Beschreibungen, die sie mit dem Wort „Fairness“ verbinden. Dauer: 10 Min.
2. Im zweiten Schritt kommen jeweils zwei Gruppen zusammen und tauschen ihre Ergebnisse aus. Für jedes Ergebnis wird ein Kärtchen beschrieben – wichtig ist, zu betonen: Es sollen keinesfalls mehrere Ergebnisse auf einem Kärtchen stehen. Doppelte Ergebnisse aus den Kleingruppen werden in der größeren Gruppe nur einmal genannt.
3. Im Plenum werden die Kärtchen gesammelt und gemeinsam an der Pinnwand oder auf dem Plakat geclustert.
4. Gemeinsames Durchgehen der Sammlung, evtl. noch Kärtchen mit Ergänzungen hinzufügen, falls noch Assoziationen auftauchen.
5. Gemeinsames Reflektieren der eigenen Vorurteile: „Welche Gruppen von Menschen werden in unserer Gesellschaft diskriminiert und welchen Gruppen von Menschen habe ich selbst gegenüber Vorurteile?“ Damit soll es zu einer ersten Reflexion

⁸ Sofern nicht anders angegeben, wurde das Material von der Autorin* zusammengestellt.

kommen, die die Schüler*innen für die offene Phase einstimmt und die sie für die unterschiedlichen Themenbereiche schon vorsensibilisiert.

4.2 Stationenbetrieb

Benötigtes Material: Tücher, um Augen zu verbinden und Beine hoch zu binden, ausreichend Kopien der Arbeitsblätter, mind. ein Zugang zum Internet (Computer, Tablet, Smartphone – optimal wäre, wenn die Jugendlichen mit ihrem eigenen Gerät einsteigen könnten, um es gezielt für eine Lernaufgabe zu nutzen).

Bei einem Stationenbetrieb teilen sich die Schüler*innen über die angebotenen Stationen gleichmäßig auf und arbeiten in ihrem eigenen Tempo an den jeweiligen Aufgabenstellungen. Die Beaufsichtigung der einzelnen Stationen durch jeweils eine Lehrperson ist optional und abhängig von der jeweiligen Schüler*innen-Gruppe. Bei transFAIRmation wurde der Stationenbetrieb aus einem praktischen Grund als Methode gewählt, da hier mit ca. 50 Jugendlichen gleichzeitig gearbeitet wurde. Insofern können die Stationen bei kleineren Lernendengruppen (als Klasse) auch jeweils für sich zur Gestaltung einer Unterrichtseinheit zum jeweiligen Thema heran gezogen werden.

Eine weitere Variante wäre auch, die schriftlichen Aufgaben in Gruppendiskussionen umzuwandeln. Vor allem bei jüngeren Schüler*innen und Jugendlichen mit Schreibhemmungen/Schreibschwächen kann das empfohlen werden. Das hängt zum einen von der Offenheit der Schüler*innen und zum anderen von ihrer bevorzugten Art der Auseinandersetzung ab.

Fast jeder der hier präsentierten Themenbereiche wird durch ein Portrait von Betroffenen oder Aktivist*innen mit konkreten Personen in Verbindung gebracht. Soweit möglich, wurden dazu Menschen unterschiedlicher Herkunft gewählt, um für die Schüler*innen die Identifikation zu erleichtern. Ein fixer Bestandteil jeder Station ist auch eine „Wusstest du“-Rubrik, in der abschließend bemerkenswerte Zahlen und Fakten angeführt sind. Am Ende des Stationenbetriebs wird für die Nachbereitung ein Unterrichtsgespräch zu den jeweiligen Themen empfohlen, da in der Auseinandersetzung erfahrungsgemäß bei den Jugendlichen Redebedarf entsteht. Impulsfragen könnten sein:

- Welche Stationen waren interessant, welche waren besonders schwierig?
- Was habe ich heute dazu gelernt, mit welchem Satz im Kopf gehe ich heute aus der Schule?

Anforderung an die Moderation im Sinne einer integrativen Pädagogik: Auf ablehnende oder abwertende Äußerungen eingehen, ohne dass diejenigen, die diese Äußerungen von sich

geben, eine Bühne für ihre Ablehnung bekommen. Es darf aber auch keine Abwertung der Äußerung stattfinden sondern es soll sachlich darüber diskutiert werden, auf eine allgemeine Ebene gebracht und die anderen Schüler*innen in die Diskussion einbezogen werden. Längere Zwiegespräche zwischen Moderation und einzelnen Schüler*innen sollen möglichst vermieden werden, um den Rest der Klasse nicht zu verlieren. Diskussionen dieser Art sollten zumindest damit enden, dass eine verletzende, diskriminierende Ansicht als solche kenntlich gemacht wurde. Sie muss nicht mit aller Kraft beseitigt werden (dazu soll der weitere Projektverlauf dienen). Herauszuarbeiten wäre, welche Ängste und Befürchtungen hinter der Ablehnung von Themen bzw. den davon betroffenen Menschen stehen. Hier könnte die Strategie des Sokratischen Dialogs zum Ziel führen. Dabei wird so lange nachgefragt, bis die Person an die Grenzen des eigenen Weltbilds gerät. Wenn z.B. ein*e Schüler*in offensichtlich ein Problem mit dem Thema Homosexualität hat, dann wird gefragt: „Warum?“ Auf die Antwort (z.B. „Weil es unnatürlich ist“) wird wieder mit der Frage „Warum?“ reagiert – vielleicht spezifizieren („Warum glaubst du, dass es unnatürlich ist?“). Wenn der*die Befragte schlussendlich mit ihrer Argumentation in eine Sackgasse gerät, ist es wichtig, auf wertschätzende, keine Überlegenheit demonstrierende Weise die letzte Aussage zu hinterfragen: Wer bestimmt, was natürlich und was unnatürlich ist? Wer bestimmt, was normal und was nicht normal ist? Die Mehrheit? Die Starken? Die Mächtigen? Um ein Zwiegespräch zu vermeiden, könnten immer wieder andere Schüler*innen ermutigt werden, bei der Argumentation mitzuhelfen. Das Gespräch sollte also zwischen einer fragenden Person und mehreren Antwortenden geführt werden.



Behinderung

Übung 1

Geht zum Eingang eurer Schule. Die Hälfte von euch probiert, den Weg bis zur Klasse ‚behindert‘ zurückzulegen, zum Beispiel blind (mit verbundenen Augen) oder mit einem Bein (das andere wird hochgebunden), oder was euch sonst noch einfällt. Die anderen helfen, wenn notwendig, und passen auf, dass sich niemand verletzt. Dann wechselt euch ab, sodass jede*r von euch einmal diese Erfahrung macht.

Wie ist es dir dabei gegangen, dass du deinen Körper nicht wie gewohnt verwenden konntest?

Übung 2

Überlegt gemeinsam, was in eurer Schule gemacht wird, damit ‚behinderte‘ Kinder am Unterricht teilnehmen können. Welche Erleichterungen gibt es im Gebäude, dass man zum Beispiel mit Einschränkungen beim Gehen (Krücken oder Rollstuhl) oder blind zum Klassenzimmer kommt? Welche Erleichterungen gibt es im Unterricht, damit Kinder, die langsamer oder schwerer lernen, unterstützt werden? Mach dir dazu Notizen.

Übung 3

Gibt es etwas, wo du dich ‚behindert‘ fühlst, wo du merkst: Das kann ich nicht so gut wie andere und dadurch habe ich in manchen Situationen Probleme?

Was würdest du dir in diesen Situationen als Hilfe wünschen? Mach dir dazu Notizen.

Wusstest du...

... dass es eigentlich keine einheitliche Definition von Behinderung gibt – was als ‚Behinderung‘ gilt, ist von Situation zu Situation verschieden.

... dass etwa 10 % der Menschen in Österreich als behindert bezeichnet werden? Das ist im Verhältnis 1 von 10 Menschen.

... dass in Österreich Menschen mit Behinderung viel stärker von Armut betroffen sind als Menschen ohne Behinderung?



Bildung

Übung 1

Mit dem Wort „Bildung“ verbinden wir oft das Lernen in der Schule und mit Büchern. Dabei lernen wir in jedem Moment – wenn wir mit anderen über etwas reden, wenn wir einen Film anschauen, wenn wir im Internet surfen, wenn wir etwas ausprobieren (ein neues Computerspiel, ein neues Handy, etwas basteln)... Überall begegnen uns Informationen, manche merken wir uns, andere vergessen wir wieder. Das was wir uns merken, nennen wir „Wissen“ oder „Können“.

Nimm ein leeres Blatt Papier und Buntstifte und zeichne, was „Wissen“ und „Können“ für dich bedeutet. Was möchtest du gerne wissen und/oder können? Wo macht dir das Lernen (besonders) Spaß?

Übung 2

Lies den Bericht über Malala Yousafzai und ihren Traum von Bildung für alle Kinder. Warum glaubst du, ist es so wichtig für Malala, dass alle Kinder in die Schule gehen können? Was könnte daran unfair/ungerecht sein, jemandem zu verbieten, lesen, schreiben und rechnen zu lernen? Wenn du magst, kannst du das mit einer*einem Mitschüler*in diskutieren. Schreib eure Antwort auf die Fragen auf.

Malala Yousafzai: Taliban-Opfer spricht vor der UNO



Ein Taliban schoss Malala Yousafzai in den Kopf, weil sie das Recht auf Bildung forderte. Doch das junge Mädchen überlebte. An ihrem 16. Geburtstag sprach sie vor der UNO. In ihrer Heimat Pakistan nimmt man das mit gemischten Gefühlen auf.

Malala Yousafzai nutzt jede Gelegenheit, von ihrem Traum zu erzählen. Darin hat jedes Kind auf dieser Welt die Möglichkeit, zur Schule zu gehen. Malala kommt aus dem

nordpakistanischen Swat-Tal wo heute noch, wie in vielen Teilen Pakistans, drei Viertel aller Mädchen der Zugang zu Bildung versperrt ist. Dort wurde sie im Oktober 2012 von einem Extremisten niedergeschossen.

Im Juli 2013 hielt sie eine Rede vor der UNO in New York. Ihr Thema ist der mangelnde Zugang von Kindern zu Bildung. Es war der wichtigste öffentliche Auftritt der Kinderrechtsaktivistin Malala Yousafzai seit dem Attentat. Damals war ein bewaffneter Mann in ihren Schulbus gestiegen, hatte gefragt, wer Malala sei, und ihr in den Kopf geschossen. Sie erlitt lebensgefährliche Verletzungen, auch eine Mitschülerin wurde getroffen. Malala wurde in Pakistan und später im britischen Birmingham operiert.

Die Taliban hassen das Mädchen, weil es für die BBC über ihren Alltag unter den Extremisten und über den Krieg der pakistanischen Armee gegen die Taliban gebloggt hatte. Die damals elfjährige Malala schrieb über ihre Sehnsucht, zur Schule gehen zu dürfen. Über die Grausamkeiten, über die Toten in den Straßen und über die Raubzüge der Extremisten. Tausende lasen ihre Berichte. Im Dezember 2011 verlieh ihr die pakistanische Regierung einen Friedenspreis.

Nach dem Attentat wurde sie zur Heldin, auch weil sie schon vom Krankenbett aus wieder das Recht auf Bildung einforderte. Das „Time“-Magazin zählte sie zu den hundert einflussreichsten Menschen des Jahres 2013. Viele Stars, darunter Madonna und Angelina Jolie, lobten ihren Mut und spendeten Geld. Sie ist für den Friedensnobelpreis nominiert.

Die Proteste in Pakistan gegen die Taliban nach dem Angriff auf das Mädchen hielten leider nur kurz an. Längst jagen sie in Teilen Pakistans, vor allem in den Stammesgebieten an der Grenze zu Afghanistan, wieder Schulen in die Luft. Sie bedrohen Eltern, die ihre Töchter zur Schule schicken, und Lehrer, die Mädchen unterrichten. Für die Extremisten gilt Bildung von Frauen und Mädchen als unislamisch. „Seit Malala hat sich nichts geändert“, sagt ein Lehrer aus Mohmand. „Die Taliban gehen mit aller Härte gegen diejenigen vor, die sich ihrem Weltbild widersetzen.“ In den meisten Teilen der Stammesgebiete würden Mädchen nicht zur Schule gehen. Doch Malala ist ein Vorbild. „Wir wollen so sein wie Malala: selbstlos, mutig und stark“, sagt Schülerin Aamna aus Mingora. „Wenn alle Menschen sich gemeinsam den Taliban widersetzen, werden die eines Tages vielleicht einsehen, dass sie unrecht haben.“

Quelle: Hasnain Kazim (Der Spiegel) | 12.07.2013 | 14:51 |
<http://www.spiegel.de/politik/ausland/taliban-opfer-malala-yousafzai-spricht-vor-der-uno-a-910770.html>

[28.7.2013; gekürzte Fassung B. H.]

Übung 3

Gehe online und suche auf de.wikipedia.org nach dem „Weltalphabetisierungstag“ („Alphabetisierung“ bedeutet so viel wie „Bildung“, vor allem bei Lesen und Schreiben). Auf dieser Seite ist eine Karte, auf der zu sehen ist, wo Bildung (englisch: „Literacy“) besonders verbreitet ist: Finde damit heraus, in welchen Regionen der Welt weniger als die Hälfte der Bevölkerung lesen und schreiben können (weniger als 50 %). Zeichne diese Regionen ungefähr in die Karte unten ein.



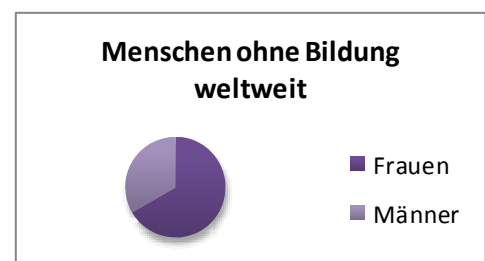
Wusstest du...

...dass etwa 67 Millionen Kinder weltweit ohne Schulbildung aufwachsen? Das sind ungefähr 8mal so viele Menschen wie in Österreich leben.



...dass mehr als 10mal so viele Erwachsene auf der Welt nicht lesen und schreiben können? Das sind mehr Menschen als in ganz Europa leben!

...dass zwei Drittel der Menschen, die nicht lesen und schreiben können, Frauen sind? In vielen Ländern ist es Mädchen und Frauen entweder verboten, in die Schule zu gehen oder es wird als nicht wichtig gesehen, dass Frauen lesen und schreiben können.



...dass Malala Yousafzai 2014 den Friedensnobelpreis für ihren Einsatz für die Bildung aller Kinder erhalten hat?

Lieben



Übung 1

Nimm dir ein paar Minuten Zeit und überlege dir, was du zu Homosexualität, über Schwule und Lesben, und Bisexuelle bisher gehört hast und was du darüber denkst. Notiere dir 4 Punkte.

Übung 2

Welche Menschen in deinem Bekanntenkreis, deiner Familie, oder vielleicht Prominente, Schauspieler*innen, Musiker*innen, Sportler*innen, ... kennst du, die sich als homo- oder bisexuell geoutet haben? Gibt es etwas, das du an diesen Personen besonders spannend, beeindruckend, toll findest? Sprich mit jemandem deiner Mitschüler*innen darüber und mach dir Notizen.

Übung 3

Such dir einen der beiden Texte von dieser Station aus (wenn du magst, kannst du natürlich beide lesen) und überlege dir danach Antworten auf die Fragen zum Text. Schreibe sie hier kurz auf – wenn du magst, kannst du sie dann mit den Antworten von anderen vergleichen:

1. Text über Ewa Dziedzic:

- Warum ist es wichtig, dass sich alle Menschen dafür interessieren sollten, dass Lesben und Schwule dieselben Rechte bekommen wie Heterosexuelle?
- Was macht der Verein MiGaY? Welchen Menschen möchte er helfen?
- Was rät Ewa Dziedzic Menschen, die Diskriminierung erleben?
- Was hat dir an diesem Text gefallen, was nicht?



2. Text über Yavuz „Jimmy“ Kurtulus:

- Was macht der Verein MiGaY? Welchen Menschen möchte er helfen?
- Womit versucht Yavuz Kurtulus gegen Diskriminierung von Homosexuellen und Migrant*innen vorzugehen?



- Welche Folgen könnte es haben, wenn Yavuz Kurtulus die Namen von Vereinen und Lokalen, die Homosexuelle oder Migrant*innen ausgrenzen, veröffentlicht? Wie könnte das gegen Diskriminierung helfen?
- Was hat dir an diesem Text gefallen, was nicht?

Text 1

„Homophobie und Rassismus oft Hand in Hand“

Als Frau, Migrantin und Lesbe gehört Ewa Dziedzic zu drei Gruppen von Menschen, die immer wieder Diskriminierung und Ausgrenzung erfahren. In einem Interview erzählt sie davon, wie sie damit umgeht und dass Rassismus und Homophobie oft Hand in Hand gehen.



Ewa Dziedzic kommt aus einer polnischen Gastarbeiterfamilie und ist lesbisch. Sie unterrichtet an einer Universität, ist Politikerin und Obfrau des Vereins MiGaY, der sich um die Anliegen von Homosexuellen mit Migrationshintergrund kümmert. Ihr ist wichtig, dass Lesben, Schwule und Bisexuelle sich nicht verstecken, sondern wie bei der Regenbogenparade oder der Veranstaltung „Vienna Pride“ auf die Straße gehen und um ihre Rechte kämpfen. Auch Heterosexuelle sollen mitmachen, denn es geht um Menschenrechte die für alle gelten sollen, sagt Ewa Dziedzic.

In Österreich wurde in den letzten Jahren die eingetragene Partner*innenschaft eingeführt, wodurch Menschen in gleichgeschlechtlichen Beziehungen viele Rechte bekommen haben, die bisher nur in einer heterosexuellen Ehe möglich waren (zum Beispiel das Recht auf Erbe). Allerdings bleiben homosexuellen Paaren immer noch Rechte verwehrt, die nur heterosexuellen Paaren vorbehalten sind, beispielsweise gemeinsam ein Kind zu adoptieren.

Auch wenn Homosexuelle oft diskriminiert werden, meint Ewa Dziedzic dazu: „Es ist sehr wichtig, sich von der Opferrolle zu befreien. Ja, als Schwuler, Lesbe, Transgender-Person, MigrantIn, behinderte Person etc. gehört man einer gesellschaftlichen Minderheit an. Aber wir sind genauso Bürger und Bürgerinnen eines Staates, bestimmen den gesellschaftlichen Wandel mit. Deshalb stehen ALLEN dieselben Rechte zu! Das hat nichts mit sexueller Orientierung oder der eigenen Herkunft zu tun.“

Als Frau, Migrantin und Lesbe erlebt sie oft selbst Diskriminierung. „Aber ich lasse mich in keine passive Opferrolle drängen und habe noch nie gesagt: ‚Jetzt bin ich aber diskriminiert worden!‘ Vielmehr drehe ich den Spieß um: Ja, ich bin auf diesen Diskriminierungsebenen sensibilisiert und frage mich deshalb, wie ich dies nutzen kann, um dagegen anzukämpfen. Jammern alleine hilft nicht.“ Daher arbeitet sie auch im Verein MiGaY mit.

„Als Lesbe oder Schwuler mit Migrationshintergrund muss man sich mit ganz spezifischen Problemen auseinandersetzen,“ sagt Ewa Dziedzic. „Homophobie oder Rassismus haben oft

die gleiche Wurzel. Wenn man einer Minderheit angehört, bedeutet dies nicht automatisch, dass man für andere Minderheiten sensibilisierter ist.“ Und so kann es passieren, dass man zwar als Schwuler oder Lesbe akzeptiert wird, aber nicht die Herkunft – oder umgekehrt, dass man als Migrant*in in einer Gruppe willkommen ist, aber aufgrund der sexuellen Orientierung wieder ausgegrenzt wird. Toleranz darf man aber nicht nur auf eine Form des Anders-Seins beschränken, meint Ewa Dziedzic.

Quelle: Manuel Simbürger (relevant.at) | 14.06.2011 | <http://relevant.at/meinung/137009/ewa-dziedzic-sind-keine-randgruppe.story> [26.7.2013, gekürzte Fassung B.H.]

Text 2

Porträt: Ein Türke im Einsatz für Homosexuelle



Yavuz Kurtulmus hat 2009 den Verein MiGaY gegründet, der homosexuelle MigrantInnen betreut und Aufklärungsarbeit leistet. Er wurde für die Initiative „Meine Hände gegen Gewalt“ porträtiert.

Vor einiger Zeit wollte Yavuz Kurtulmus mit einigen serbischen Freunden ein Wiener Lokal betreten, doch sie wurden nicht hineingelassen. Der Türsteher wies sie mit der beleidigenden Begründung zurück: „Ihr dürft hier nicht rein. Ihr

seht wie Sexarbeiter aus.“ Es sind Geschehnisse wie diese, die zeigen, dass das Engagement des homosexuellen Türken notwendig ist. Der gelernte Bürokaufmann, der 12 Jahre lang seinen Beruf erfolgreich auslebte, gründete 2004 nach seinem Besuch des ersten Kongresses für türkischstämmige Homosexuelle in Berlin, den Verein LGBT. 2009 gründete er schließlich den Verein MiGaY. Einen Verein zur Integration und Förderung von homosexuellen MigrantInnen. Mehr als 20 Mitglieder beraten und helfen Lesben und Schwulen mit Migrationshintergrund in 63 verschiedenen Sprachen.

2012 hat MiGaY die ersten „queeren migrantischen Filmtage“ gestartet – mit großem Erfolg. Bei freiem Eintritt war der Kinosaal täglich überfüllt. Ein wichtiges Signal für die Arbeit von Kurtulmus, der sich der Aufklärungsarbeit und Sensibilisierung für diese Themen verschrieben hat. In Österreich gehöre nach wie vor „viel mehr Aufklärungsarbeit gemacht“. Es sei wichtig damit schon in der Schule zu anfangen.

In der Türkei ist die Situation für Homosexuelle nicht leicht – sogar der Staat hält so manche Demütigungen für Anders-Liebende bereit. So werden Schwule als untauglich für den Wehrdienst betrachtet, doch müssen sie mit pornografischen Fotos von sich selbst mit einem anderen Mann ihre sexuelle Orientierung beweisen. Zwar gibt es solche Schikane in Österreich nicht, trotzdem sieht Kurtulmus einigen Verbesserungsbedarf. So möchte er dieses Jahr etwa alle Lokale und Vereine, die aus rassistischen und homophoben Gründen Menschen ausgeschlossen und zurückgewiesen haben, öffentlich machen. Die Ablehnung richtet sich nicht nur gegen Männer. Auch Frauen leiden stark unter diesen

Diskriminierungen, sagt Kurtulmus. Er hat auch schon die Erfahrung gemacht, dass Lokale nicht zulassen, dass er Flyer oder das MiGaY-Magazin, das zwei Mal jährlich erscheint, auflegt.

Auch wenn sich in der Politik einiges ändert: „Die Gesellschaft muss sich ändern.“ Der junge Mann hat ein großes Herz. Er begleitet Bedürftige bei Behördenwegen und berät Schüler bei der Aids-Hilfe Wien oder nimmt auch mal bedürftige Menschen bei sich zu Hause auf. „Ich kann da schwer wegsehen“, erzählt der 32-Jährige. „Wir müssen in den Köpfen der Menschen etwas ändern, sonst ändert sich garnichts“, meint Kurtulmus, der Österreich in der Hinsicht als ein „verschlafenes Land“ sieht. Neben der Ehe und dem Recht zu adoptieren bleibt homosexuellen Menschen nach wie vor auch das Blutspenden verwehrt.

Quelle: Ilona Antal (**M-MEDIA Diversity Mediawatch Austria**) | 15.01.2013 | 10:27 | <http://www.m-media.or.at/gesellschaft/portrat-ein-turke-im-einsatz-fur-homosexuelle/2013/01/15/> [25.7.2013; gekürzte Fassung B. H.]

Übung 4

Suche jemanden, der*die gerade auch dieses Thema bearbeitet und diskutiert miteinander die folgenden Fragen. Schreibt auf euren Arbeitsblättern 2-3 Sätze dazu, was ihr dazu denkt.

- Wie würde eure Klasse reagieren, wenn jemand von euch sich als schwul oder lesbisch outen würde?
- Was würdet ihr selbst denken?
- Inwiefern würde sich an eurem Umgang miteinander etwas verändern?

Übung 5

Stell dir vor, ein Mensch, den du sehr gerne hast (z.B. dein*e beste Freund*in, eines deiner Geschwister) würde sich dir anvertrauen: Er*Sie outet sich dir gegenüber als schwul, lesbisch oder bisexuell und hat Angst, es den Eltern zu erzählen. Wie würdest du reagieren und was würdest du ihm*ihr für das Gespräch mit den Eltern raten? Schreibe alleine oder mit jemandem gemeinsam einen Dialog zwischen dir und der anderen Person.

Wusstest du...

... dass im Durchschnitt jede*r fünfte bis zehnte Jugendliche schwul, lesbisch oder bisexuell fühlt? Wie viele Schüler*innen wären das in deiner Klasse? Wie viele an deiner Schule?

... dass der Schauspieler Neil Patrick Harris (er spielt Barney Stines in „How I met your mother“) mit einem Mann zusammen lebt und mit ihm auch zwei Kinder großzieht?

... dass Jim Parsons (spielt Sheldon Cooper in „The Big Bang Theory“) ebenfalls in einer Beziehung mit einem Mann lebt?

... dass seine Kollegin, die Schauspielerin Sara Gilbert (Leslie Winkle – Sheldons ‚Erzfeindin‘ in „The Big Bang Theory“), lange mit einer Frau lebte, zwei Kinder mit ihr hatte und jetzt mit der Sängerin Linda Perry verheiratet ist?

Geschlecht



Übung 1

Schau dir die beiden Videos von Julian an:

TransKraut: Julian Woche 15 – Schule/Arbeit - www.youtube.com/watch?v=aqmh-Dep4yI

TransKraut: Julian Woche 67 – Selbstdefinierung -
www.youtube.com/watch?v=9ZKROIVfJAg

Beantworte folgende Fragen:

- Wer ist Julian?
- Wie sind die Menschen in der Schule mit Julian umgegangen? Wie die Mitschüler*innen, wie die Lehrenden?
- Was denkt Julian darüber, sich selbst zu definieren?
- Wie würdest du dich jetzt, in diesem Moment, selbst definieren?

Übung 2

Gedankenexperiment: Suche jemanden, mit dem*der du gerne redest und besprecht gemeinsam, wie es wäre, wenn ihr eines Tages aufwachen würdet und merkt, dass ihr lieber ein anderes Geschlecht hättet. Was würde sich verändern? Würdet ihr euch verändern? Wie glaubt ihr, würde sich das für euch anfühlen? Wäre das schlimm für euch? Warum/Warum nicht? Notiert eure wichtigsten Erkenntnisse!

Hilfestellung: Wenn dir diese Vorstellung schwer fällt, suche dir einen ruhigen Ort, schließe die Augen und konzentriere dich auf deinen Körper. Beginn bei den Zehen und wandere mit der Aufmerksamkeit die Beine hoch, nimm Körperbereich für Körperbereich wahr. Wenn du beim Kopf angekommen bist, fang noch einmal von vorne an und bei den Körperbereichen, bei denen du meinst, dass sie bei einem anderen Geschlecht anders wären, stell dir vor, wie sie sein könnten.

Wusstest du...

... dass wir nicht als Mädchen oder Buben auf die Welt kommen, sondern dass wir erst im Lauf unserer Entwicklung lernen, wie sich Mädchen/Frauen und Buben/Männer in unserer Gesellschaft verhalten?

... dass sich wahrscheinlich 2 % der Kinder ein anderes Geschlecht wünschen? Das sind 2 Kinder von 100! Und es sind mehr Kinder, die als Buben bezeichnet werden und die sich aber als Mädchen fühlen, als umgekehrt. Dieses Gefühl wird „Transgender“ genannt.

... dass viele Menschen bei der Geburt nicht eindeutig als Bub oder Mädchen eingeordnet werden können, weil ihre Geschlechtsteile, ihre Hormone oder ihre Gene nicht der Norm entsprechen? Das wird als Intersexualität bezeichnet. Auch heute noch werden in vielen Ländern, auch in Österreich, Babys, deren Geschlechtsteile nicht eindeutig weiblich oder männlich sind, ‚operativ angepasst‘. Das heißt, diese Menschen haben keine Möglichkeit, selbst darüber zu bestimmen, wie ihr Körper sich entwickelt. Ihre Körper werden in unsere Vorstellung, dass es nur Frau und Mann gibt, hinein gezwungen.

4.3 Menschenrechtsweg⁹

Benötigtes Material: Arbeitsblätter, für einen „Menschenrechtsweg“ durch die Schule, kartoniertes A3-Papier, Farben für die bunte Gestaltung der Tafeln, Aufhängevorrichtungen.

Im Grazer Leechwald befinden sich entlang einer Laufstrecke Tafeln mit den Artikeln der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte. Der Weg beginnt in der Nähe des Hilmteichs und verläuft über einen Kilometer durch den Wald. Im ersten Teil der Strecke befindet sich auch ein Denkmal der Lebenshilfe, das jenen Menschen mit Behinderungen gewidmet ist, die dem NS-Regime zum Opfer gefallen sind.

Vor der Exkursion wurden in einem kurzen Input ein paar Eckdaten zu den Menschenrechten und Graz als Menschenrechtsstadt vermittelt (siehe Folien im Anschluss) und für die kleine Wanderung selbst ein Arbeitsblatt ausgeteilt, mit dem sich die Schüler*innen entlang des Menschenrechtswegs bewegt haben. Eine Idee für die Umsetzung in der Schule wäre, dass die Schüler*innen selbst ‚Tafeln‘ (stärkeres Papier in A3-Format) mit den Artikeln der Menschenrechtserklärung kreativ gestalten und diese im Schulhaus verteilt aufhängen.



⁹ Präsentationsfolien und Arbeitsblatt zusammengestellt von Hans Christian Haberl

- ▶ Traten am 03.09.1953 in Kraft
- ▶ In englisch und französisch, weitere inoffizielle deutsche Fassung
- ▶ Wurden vom Europarat 1950 in Rom ausgearbeitet

WAS IST DAS?

- ▶ 47 Staaten
- ▶ Albanien
- ▶ Andorra
- ▶ Armenien
- ▶ Aserbaidshan
- ▶ Belgien
- ▶ Bosnien und Herzegowina
- ▶ Bulgarien
- ▶ Dänemark
- ▶ Deutschland
- ▶ Estland
- ▶ Finnland
- ▶ Frankreich
- ▶ Georgien
- ▶ Griechenland
- ▶ Irland
- ▶ Island
- ▶ Italien
- ▶ Kroatien
- ▶ Lettland
- ▶ Liechtenstein
- ▶ Litauen
- ▶ Luxemburg
- ▶ Malta
- ▶ "Ehemalige jugoslawische Republik Mazedonien"
- ▶ Republik Moldau
- ▶ Monaco
- ▶ Montenegro
- ▶ Niederlande
- ▶ Norwegen
- ▶ Österreich
- ▶ Polen
- ▶ Portugal
- ▶ Rumänien
- ▶ Russische Föderation
- ▶ San Marino
- ▶ Schweden
- ▶ Schweiz
- ▶ Serbien
- ▶ Slowakische Republik
- ▶ Slowenien
- ▶ Spanien
- ▶ Tschechische Republik
- ▶ Türkei
- ▶ Ukraine
- ▶ Ungarn
- ▶ Vereinigtes Königreich
- ▶ Zypern

WER IST DER EUROPARAT?



- ▶ Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren. Sie sind mit Vernunft und Gewissen begabt und sollen einander im Geiste der Brüderlichkeit begegnen.“

ART. 1 DER ALLGEMEINEN ERKLÄRUNG DER MENSCHENRECHTE

- ▶ Graz ist seit dem Jahr 2000 die erste Menschenrechtsstadt Europas!
- ▶ Graz ist daher verpflichtet bestimmte Kriterien zu erfüllen
 - ▶ viele Einrichtungen der Stadt sollen sich von den international anerkannten Menschenrechten leiten lassen
 - ▶ Beschlüsse der Stadt sind an den Menschenrechten auszurichten
 - ▶ Möglichst viele Menschen im Bereich der Menschenrechte auszubilden

GRAZER MENSCHENRECHTSERKLÄRUNG

Schnitzeljagd durch den Leechwald

Lest euch den Artikel 1 der Menschenrechte durch. Woran denkst du wenn du das liest? (3 Sätze)

Gehe den Weg entlang und finde das Mahnmal (aus Stein), was ist dort geschrieben?

Suche den Artikel 4. Überlege ob das überall so ist, stimmt das für Österreich?

Wenn du dir den Artikel 12 durchliest, was denkst du dabei? Ist das für dich verständlich und hast du das auch immer, oder gibt es Momente in denen es dir anders geht? (3-5 Sätze)

Diskutiert in der Gruppe (zu 3 oder 4) über eure Meinungen und mach dir dazu Notizen.

Viel Erfolg und Spaß!



4.4 Wahlen

Benötigtes Material: Wahlplakate (im Internet, meist auf den Webseiten der Parteien zu finden) mindestens auf A3 ausgedruckt, Klebestreifen o.ä. zum Aufhängen der Plakate.

Während der Umsetzung von transFAIRmation fanden in Österreich die Nationalratswahlen statt. Um „Fairness“ auch als politisch relevantes Thema zu vermitteln und gleichzeitig Beobachtungsübungen für die spätere Medienanalyse einzubauen, entstand die Idee, gemeinsam die Wahlplakate zu diskutieren. Diese Übung kann auch für regionale Wahlen verwendet werden bzw. muss nicht zwingen eine aktuelle Wahl im Gange sein, um sie anzuwenden. Allerdings ist ein aktueller Bezug und die Verbreitung der jeweiligen Plakate im öffentlichen Raum insofern von Vorteil, als die Schüler*innen einen Bezug zu ihren Wahrnehmungen auf der Straße herstellen können und sich in ihrer Vorstellung nicht zeitlich zurück versetzen müssen.

Die auf A3-Papier ausgedruckten Wahlplakate sämtlicher kandidierender Parteien werden rundherum in der Klasse aufgehängt, sodass sie von mehreren Schüler*innen gut zugänglich sind. Die Schüler*innen teilen sich auf die Wahlplakate auf und füllen das Arbeitsblatt dazu aus. Danach suchen sie sich noch ein weiteres Wahlplakat aus, das sie interessant finden und füllen dazu ein zweites Arbeitsblatt aus (jede*r Schüler*in analysiert somit zwei Plakate). In einem gemeinsamen „Spaziergang“ von Plakat zu Plakat werden diese anhand der Ergebnisse der Schüler*innen nacheinander besprochen. Dazu stellen sich jeweils die Schüler*innen zu dem aktuell zu besprechenden Wahlplakat, die es sich zuvor genauer angesehen haben und erzählen, was sie herausgefunden haben. Die anderen können, wenn sinnvoll, ihre Eindrücke ergänzen. In der Folge könnten die Wahlplakate miteinander verglichen werden – wo steht viel drauf, welche enthalten viel Information über die Partei und ihre Zielgruppe(n), wo ist Fairness ein Thema (wo werden Menschen durch Slogans ausgegrenzt, wo sind Bemühungen um Inklusion zu sehen?).

Wahlplakat von der Partei: _____

1. Beschreibe: Was siehst du auf dem Plakat?
2. Was steht auf dem Plakat geschrieben? Was bedeutet das deiner Meinung nach?
3. Wen möchte die Partei mit diesem Plakat ansprechen? Von welchen Leuten möchte sie gewählt werden?

4.5 Sexismus

Benötigtes Material: Geräte zum Abspielen und Herzeigen der Videos, ausgedruckte Werbesujets, wahlweise auch Plakatpapier für alternative Werbe-Entwürfe, Film oder Episoden von Serien sowie Handout für Bechdel-Test, Papier und Buntstifte.

Aufgrund seiner vielfältigen Ausprägung und seiner akzeptierten Alltäglichkeit ist Sexismus vor allem für Kinder und Jugendliche schwer zu fassen. Sexismus im Unterricht zu thematisieren, kann immer nur über Beispiele funktionieren und kaum umfassend diskutiert werden. Wichtig ist daher die Thematisierung selbst und Impulse zu setzen, dass sich Jugendliche darüber weiterführend Gedanken machen.

4.5.1 Einführung

Der Einstieg erfolgte an diesem Projekttag über eine Reihe von Videos, die in der Komplexität der Thematisierung zunehmen. Zunächst kann ein Video empfohlen werden, das zwar einem binären Geschlechterkonzept folgt, allerdings auf einfache Art und Weise auf die verschiedenen Facetten von Sexismus hinweist und mit seiner Gestaltung auf ein jüngeres Publikum ausgerichtet ist:

ZDF tivi – logo! erklärt Sexismus: www.youtube.com/watch?v=P78eEHW3Ams [17.10.2014]

Anfang 2013 wurde Sexismus durch die Initiative #aufschrei auf Twitter auch in den klassischen Medien stärker diskutiert. Dazu gibt es ein Video, wie es dazu gekommen ist:

#aufschrei gegen Sexismus: www.youtube.com/watch?v=gnYHVHfOcJo [17.10.2014]

Diese Diskussion wurde auch in Österreich aufgegriffen, in einer Zeit im Bild 2 wurden dazu eine Journalistin* und ein Anwalt* eingeladen. Diese Sendung beschäftigt sich vertiefend mit der Ambivalenz von Sexismus – es geht dabei um die Grenzen zwischen Verharmlosung von sexueller Belästigung und Dramatisierung von Respektlosigkeit und um das Problem, Sexismus gesetzlich zu fassen. Diese Sendung kann sehr gut als Impuls für eine Diskussion innerhalb der Klasse verwendet werden:

ZIB_2-Sexismus-Debatte – TV-Sendung vom 30.1.2013:

www.youtube.com/watch?v=gqLwizGwYTM [17.10.2014]

Empfehlung: Nach jedem Video werden der Inhalt bzw. die Kernaussagen gemeinsam zusammengefasst und am Ende nochmal besprochen, was Sexismus ist. Die Conclusio kann durchaus ambivalent sein – wichtig ist, zu vermitteln, dass Äußerungen von Unwohlsein bei einem Kontakt ernst zu nehmen sind – wenn jemand einer anderen Person zu nahe kommt, wenn Witze als unangenehm und verletzend empfunden werden, etc. und

dass die Äußerung des Unwohlseins essentiell ist dafür, der Umwelt die eigenen Grenzen zu vermitteln und sich gegen Grenzverletzungen zu wehren.

In weiterer Folge kann das Thema weiterführend behandelt werden, zum Beispiel durch die Diskussion von Sexismus in der Werbung.

4.5.2 Sexismus in der Werbung

In dieser Übung werden Bilder aus Werbungen (siehe Anhang 8.1□1) ausgeteilt – die Schüler*innen arbeiten zu zweit oder dritt an einem Bild und besprechen miteinander, ob und warum in diesem Bild Sexismus dargestellt ist bzw. falls dies ihrer Ansicht nach nicht der Fall ist, warum das Bild ein Vorbild für die Medienbranche sein könnte. Jede Gruppe zeigt darauf das von ihr bearbeitete Bild und präsentiert ihre Ergebnisse. Weiterführend könnte auch versucht werden, für das Produkt ein nicht-sexistisches Sujet zu entwerfen und auf ein Plakat zu bringen.

Eine empfehlenswerte Quelle für weitere Beispiele inkl. Erklärung ist die Webseite der „Watchgroup gegen sexistische Werbung“ (<http://www.watchgroup-sexismus.at>), eine gemeinsame Seite der Unabhängigen Frauenbeauftragten der Stadt Graz und des Grazer Frauenrates sowie des DOKU Graz.

Oh Lola!: Dieses Sujet für eine Parfum-Werbung wurde in Großbritannien verboten, da die darin abgebildete Dakota Fanning (damals 17 Jahre alt) in einer sexualisierten Pose und gleichzeitig kindlich dargestellt wurde und dies der Sexualisierung eines Kindes gleichkäme (für mehr Information siehe Bergin 2011) .

Sixt: Der Autovermieter ist bekannt für sexistische Werbeauftritte. In diesem Beispiel wird suggeriert, dass Frauen nicht Autofahren können. Diskussion dazu und weitere Beispiele siehe o. N. 2011.

Hemeling: Die Bierwerbung verweist nicht nur auf die sexuelle Verfügbarkeit von Frauen, sondern beinhaltet auch noch eine Abwertung von Frauen, die mit ihrem Körper nicht dem aktuellen Schönheitsideal entsprechen.

Generali: Ein positives Beispiel für Werbung liegt hier insofern vor, als ältere Menschen im Werbekontext nahezu unsichtbar bleiben, außer es geht um Dienstleistungen und Produkte speziell für diese Zielgruppe. Das ist hier nicht ausdrücklich der Fall – die Versicherungsanstalt versucht damit eine von vielen Zielgruppen anzusprechen, es könnte ebenso mit jüngeren Menschen geworben werden, ohne dass sich die Kernbedeutung der Werbung verändert. Zudem werden die abgebildeten Menschen wertschätzend dargestellt. Kritisiert werden könnte höchstens eine heterosexistische Darstellung (also die

wiederkehrende Repräsentation heterosexueller Norm), aber klassisch sexistisch kann diese Werbung nicht gewertet werden, zumal sie auch im Text nicht auf ein Geschlechterklischee schließen lässt.

Jack Wolfskin: Hierbei handelt es sich um ein weiteres Positivbeispiel, denn vor allem im Sportsektor werden hauptsächlich Männer für die Bewerbung von Produkten herangezogen – besonders bei Sportarten, die als herausfordernder betrachtet werden. Hier wird eine Frau beim Wintersport gezeigt, hinter ihr nahezu verdeckt eine männliche Begleitperson, was eine Rollenumkehr zum Klischee des schnelleren und führenden Mannes darstellt. Die Bekleidung und Ausrüstung wirkt nicht sexualisierend, es wurde zudem auf übertriebenes und der Situation unangepasstes Make-Up verzichtet. Die Situation wirkt sehr realitätsnah und kann somit als vorbildliches Werbesujet bezeichnet werden.

Samsung: Diese Werbung für ein Notebook ist ein klassisches Beispiel für die pathologische Sexualisierung von Frauen für Werbezwecke. Ein sicherer Hinweis darauf ist die Tatsache, dass die Person in der Art, wie sie für die Inszenierung des Produkts verwendet wird, in keiner Weise mit dem Produkt selbst in Zusammenhang steht. Weder die Nacktheit noch das Geschlecht ist dem Produkt inhärent. Hier wird also beides, Nacktheit und das Geschlecht der Frau, instrumentalisiert, um das Produkt über die Assoziation mit Sexualität zu verkaufen.

Fröling: Unternehmen, deren Produkt für Wärme sorgt – sei es Heizsysteme, Dämmmaterialien, besonders dichte Fenster – oder aber auch jene Firmen, die im Sanitärbereich wirken, verwenden oftmals leicht bis nicht bekleidete Frauen für ihre Werbesujets, um Behaglichkeit (= leichte Kleidung/Nacktheit) und gleichzeitig ‚Sex‘ zu vermitteln. Damit wird die Frau zu einem Objekt reduziert, das Teil der Verkaufsstrategie ist (Watchgroup 2011a).

Biedermann: Wie beim Beispiel der Firma Fröling bereits beschrieben, greifen auch Installationsfirmen zum Verkaufsinstrument Sexualisierung von Frauen. Die Watchgroup kritisiert die Firma Hergouth für ihr Sujet (Watchgroup 2013), die Nixe wird jedoch auch von anderen Installationsunternehmen für die Bewerbung ihres Namens verwendet. Das eigentliche Produkt, nämlich die Dienstleistung, steht wie bei der Samsung-Werbung in keinem direkten Zusammenhang mit der dargestellten Person – dies ist ein Kennzeichen von Reduktion eines Menschen auf ein Objekt, in diesem Fall handelt es sich um eine sexualisierte Form von Objektifizierung (vgl. feminismus101.de).

Ottakringer: Diese Werbung ist ein Fall von Sexismus gegenüber Männern. Die Watchgroup gegen sexistische Werbung beurteilt sie als „Reproduktion von Stereotypen: Männer an

‚ihrem‘ Ort festhalten – Männer auf ‚ihren Platz verweisen‘ (*Männer müssen rational und stark sein*)“ (Watchgroup 2011b).

4.5.3 Der Bechdel-Test¹⁰

Der Bechdel-Test, entwickelt von der gleichnamigen Comic-Zeichnerin Alison Bechdel, ist ein simples Orientierungs-Instrument für die Bewertung von Filmen (oder auch Fernseh-Serien) hinsichtlich der Repräsentation von Frauen in diesen Medien. Er gibt keine Bewertung des Medienprodukts hinsichtlich dessen Qualität oder feministischer/Frauen ermächtigender Inhalte ab.

Als Einführung dazu kann ein Video gezeigt werden (SEXISMUS in Filmen! #AUF SCHREI! – Der Bechdel Test: www.youtube.com/watch?v=4mrfCG41Swk). Dann werden die Fragen auf die Tafel geschrieben bzw. ein Handout ausgeteilt, bevor eine Folge einer Serie oder ein Film angeschaut und beurteilt wird, ob das Medium den Bechdel-Test besteht. Die Fragen des Tests lauten:

1. Kommen in dieser Folge zwei Frauen vor, von denen wir die Namen erfahren?
2. Sprechen diese beiden Frauen miteinander?
3. Sprechen sie über etwas anderes als über einen Mann?

Ein negatives Testergebnis verweist darauf, dass weibliche Rollen oftmals in Abhängigkeit von bzw. durch ihre Beziehung mit männlichen Charakteren definiert werden. Frauencharaktere werden durch Namen, Beziehung zu anderen Frauen und nicht Männer-bezogenen Themen zu eigenständigen Figuren, die sich auch außerhalb eines heteronormativen Gefüges wahrnehmen lassen. Dies wird in vielen Filmen/Serien nur Männern zugestanden.

¹⁰ Aufbereitet von Thomas Berger

Vorschlag für ein Arbeitsblatt zum Bechdel-Test:

Der Bechdel-Test

Der Bechdel-Test zeigt, ob Frauen in einem Film oder in einer Fernsehserie als eigenständige Charaktere (Figuren) dargestellt werden.

Film/Serie: _____

Folge: _____

1. Kommen in dieser Folge zwei Frauen vor, von denen wir die Namen erfahren?

Ja ☐ Nein ☐

2. Sprechen diese beiden Frauen miteinander?

Ja ☐ Nein ☐

3. Sprechen sie über etwas anderes als über einen Mann?

Ja ☐ Nein ☐

4.5.4 Sexismus, wie wir ihn erleben

In dieser Übung können die Schüler*innen selbst auswählen, was sie machen möchten (oder mehrere Optionen, wenn sie mit nur einer unterfordert sind): Sie können entweder

- Szenen zeichnen, in denen sie schon einmal Sexismus erlebt oder im eigenen Umfeld beobachtet haben,
- ein kurzes Drehbuch für einen kleinen Film schreiben, in dem eine sexistische Situation beschrieben wird, die sie schon einmal erlebt oder im eigenen Umfeld beobachtet haben,
- einen Comic zeichnen, in dem eine sexistische Situation, die sie schon einmal erlebt oder im eigenen Umfeld beobachtet haben, beschrieben wird.

Als Auflösung für diese Situationen (besonders im Drehbuch und Comic) könnte sich anbieten, dass ein*e Superheld*in erfunden wird, die die Situation rettet.

Bei dieser Übung geht es vor allem darum, Sexismus von dessen Vorkommen in Medien auf das eigene Leben zu übertragen, zu reflektieren, inwiefern Sexismus auch Bezug zur ‚realen‘ Welt hat und nicht nur ein mediales Phänomen ist. Hier gilt es, besonders sensibel zu sein wenn Mädchen von selbst erlebtem Sexismus berichten und ihnen während der Arbeit möglichst Privatsphäre zu gewähren. Es sollte auch nicht unbedingt das Ziel sein, die

Ergebnisse zu präsentieren – das kann auf freiwilliger Basis passieren, die Übung ist aber primär als ein Impuls zum Nachdenken gedacht.

4.5.5 Reflexion zu Sexismus

Als Abschluss wird empfohlen, noch einmal eine Reflexion zum Thema Sexismus bzw. zu dessen Definition anzuregen. Diese kann als Unterrichtsgespräch oder in Form einer schriftlichen Ausarbeitung (beispielsweise als Deutsch-Aufsatz/Hausarbeit/Schularbeits-Thema) stattfinden mit einer Impulsfrage wie z.B.: „Wie würdet ihr die Bedeutung des Wortes Sexismus beschreiben?“ Es könnten aber auch eine oder mehrere von den Schüler*innen beschriebenen Sexismus-Erfahrungen/Beobachtungen als Impuls für diese abschließende Auseinandersetzung verwendet werden (vorzugsweise bleiben die Verfasser*innen anonym).

4.6 Theaterworkshop

Auf mehreren Plätzen im Raum werden jeweils die Beschreibungen von kurzen Szenen verteilt. Die Schüler*innen verschaffen sich einen Überblick, was es im Angebot gibt und suchen sich eine Rolle aus, die sie gerne einstudieren möchten. Die Gruppen, die sich so zusammen finden sollten, üben ihre Szene so lange, bis keine*r mehr einen Zettel dazu braucht. Bei Stücken, in denen nicht gesprochen wird, können Schüler*innen auch noch ein zweites Stück einüben.

Danach werden die Szenen nacheinander durchgespielt und von den Zuschauer*innen soll erraten werden, um welche Form der Diskriminierung es sich handelt (Sexismus, Rassismus, Diskriminierung aufgrund von Religion, Diskriminierung gegenüber Homosexuellen,...).

Die Szenen sollten gemeinsam besprochen werden (wie haben sich die Schauspieler*innen in der Situation gefühlt) und gemeinsam könnte nach Lösungen gesucht werden: Wie würde ich mich in so einem Fall verhalten? Wo kann ich mir Hilfe holen? Wichtig: männliche Schüler*innen sollten auch für sexistische Situationen Lösungsvorschläge machen. Neben ernstesten Lösungen könnten auch absurde Lösungen gesucht werden, Reaktionen, die nicht erwartet werden würden (z. B. könnte etwas gesagt werden, das mit der Situation nichts zu tun hat: „Haben Sie heute eigentlich schon den Wetterbericht gehört? Es soll morgen auf 500 Meter herunterschneien!“). Solche absurden Reaktionen werden oft in Selbstverteidigungskursen für Frauen gelehrt, weil sie das Gegenüber verwirren und aus dem Konzept bringen.

Was weiterführend gemacht werden könnte:

- Die Szenen könnten mit den erarbeiteten Lösungen nochmal gespielt werden.

- Die Szenen könnten in vertauschten Rollen gespielt werden: Mädchen spielen Männer, Buben spielen Frauen.
- Am Ende nochmal Schlagwörter zu Diskriminierung auf die Tafel schreiben.

Beispiele für Szenen:

Szene 1: In einer Bank

Es klopft an der Tür. Ein Mann sitzt im Raum und liest in Unterlagen. Ohne aufzuschauen sagt er: „Herein!“

Eine Frau mit Kopftuch betritt den Raum und setzt sich auf den Stuhl vor dem Schreibtisch. Der Mann schaut auf, überrascht.

Frau: „Guten Tag!

Wir haben telefoniert.

Ich habe einen Termin bei Ihnen.

Ich möchte mich für die freie Stelle als Kundenbetreuerin bewerben.“

Mann: „Ja aber warum haben Sie mir am Telefon nicht gesagt, dass Sie ein Kopftuch tragen?

So kann ich Sie nicht auf die Kundschaft loslassen.

Tut mir leid, auf Wiedersehen.“

Anweisungen: Ihr braucht

- 1 Schauspieler
- 1 Schauspielerin
- ein Tisch
- zwei Sessel – einer für den Chef, einer für die Bewerberin
- ein Kopftuch
- Ein Heft oder eine Mappe mit Papier, in dem der Chef am Anfang der Szene liest

Szene 2: Auf der Straße

Eine Frau geht auf der Straße, ihr kommen Leute entgegen. Sie gehen aneinander vorbei. Zwei Männer gehen an ihr vorbei, drehen sich nach ihr um und rufen: „He Schatzi, geiles Hinterteil!“ und lachen.

Ihr braucht:

- 1 Schauspielerin und 2 Schauspieler für die Hauptrollen
- 2-3 Leute, die auf der Straße unterwegs sind

Szene 3: In einem Betrieb

Ein Mann kehrt den Boden. Er stellt den Besen an die Wand und klopft bei der Bürotür seines Chefs. Der Chef ruft: „Herein!“

Der Mann betritt den Raum, geht zum Schreibtisch. Der Chef zählt Geldscheine, die er vor dem Mann auf den Tisch legt: „100, 200, 300, 400, 500, 600, 700, 800. Bitteschön, Ihr Lohn.“

Der Mann nimmt das Geld, bedankt sich und verlässt den Raum.

Eine Frau kehrt einen anderen Teil des Bodens, lehnt den Besen an die Wand und klopft auch bei der Bürotür ihres Chefs. Der Chef ruft: „Herein!“

Die Frau betritt den Raum, geht zum Schreibtisch. Der Chef zählt die Geldscheine, die er vor die Frau auf den Tisch legt: „100, 200, 300, 400, 500, 600. Bitteschön, Ihr Lohn.“

Die Frau nimmt das Geld, bedankt sich und verlässt den Raum.

Ihr braucht:

- 2 Schauspieler
- 1 Schauspielerin
- 1 Besen
- 1 Tisch
- 1 Sessel (für den Chef)
- 14 Geldscheine (ihr könnt dazu Papier in ähnlich große Stücke schneiden und 100 € draufschreiben)

Szene 4: Im Park

Zwei Männer gehen Arm in Arm, setzen sich auf eine Bank, auf der schon ein anderer Mann (oder eine Frau) sitzt und Zeitung liest. Zwischen dem Paar und dem Mann (oder der Frau) ist noch ein Platz frei. Der Mann (oder die Frau) schaut die beiden Männer an, verzieht das Gesicht und rückt von dem Paar weiter weg.

Ihr braucht:

- 3 Schauspieler oder 2 Schauspieler und 1 Schauspielerin
- 5 Stühle, die ihr zu einer Bank nebeneinander stellt

Szene 5: In einem Bastelladen

Eine Kundin steht im Laden und schaut suchend herum. Ein Verkäufer geht auf die Kundin zu und sagt: „Guten Tag. Kann ich Ihnen helfen.“

Die Kundin: „Ja, ich hätte gerne fünf Meter von diesem Geschenksband.“

Der Verkäufer: „Bittesehr, gerne.“

Er nimmt das Band, misst, und wickelt es mit der Hand auf.

Die Kundin: „Das machen Sie aber sehr schön, für einen Mann.“

Ihr braucht:

- 1 Schauspieler
- 1 Schauspielerin
- 1 Schnur (wenn ihr so etwas nicht findet, dann tut so als ob sie da wäre)

Szene 6: Im Wohnzimmer

Ein Junge sitzt auf der Couch und ist aus einem Sack Chips. Er nimmt gerade die letzten aus der Packung, steckt sie in den Mund, zerknüllt den Sack und wirft ihn auf den Boden. Seine Schwester kommt in den Raum. Der Junge zeigt auf die leere Chipspackung am Boden und sagt: „Da liegt etwas auf dem Boden. Räum es weg.“

Ihr braucht:

- 1 Schauspieler
- 1 Schauspielerin
- 1 leeren Sack (wenn ihr so etwas nicht finden könnt, dann klebt aus Papier einen Sack zusammen oder verwendet eine andere leere Verpackung).

Szene 7: In einem Amt

Ein Mensch mit dunkler Hautfarbe (oder Kopftuch/Turban/Kippa oder Takke) kommt an den Schalter in einem Amt und möchte Formulare abgeben. Ein anderer Mensch sitzt hinter dem Schalter, schaut die Formulare durch, schüttelt den Kopf und fragt: „Du sprechen Deutsch?“

Ihr braucht:

- 2 Schauspieler*innen
- 1 Tisch oder einen Redepult, den ihr als Schalter verwenden könnt.

- *Papier, das ihr als Formulare verwendet*
- *Dunkles Make-up, Kopftuch, Schal für Binden eines Turbans, Kippa oder Takke*

4.7 Schimpfwörter sammeln:

Die Schüler*innen bekommen zehn Minuten Zeit um in Gruppen so viele Schimpfwörter oder Fluch-Ausdrücke zu sammeln, wie sie können (auch englisch-sprachige). Diese sollen sie auf einem Blatt Papier festhalten. Danach nennen sie Gruppe für Gruppe der Lehrperson alle Schimpfwörter, die sie gefunden haben (keine Doppelnennungen). Die Lehrperson schreibt sie jeweils auf ein Kärtchen und klebt sie durcheinander auf die Seitenflügel der Tafel. Danach wird mit den Schüler*innen gemeinsam in der Tafelmitte geclustert: Welche Schimpfwörter beziehen sich auf

- ein Geschlecht (z.B. „Schlampe“, „Transe“, „Mädchen“,...),
- auf Sexualität (z.B. „Schwuchtel“,...),
- Behinderung (z.B. „Mongo“, „Spast“,...),
- die Beleidigung der Familienehre (z.B. „Hurensohn“ – vor allem Beleidigungen, die weiblich Familienmitglieder einbeziehen),
- ethnische Herkunft oder Hautfarbe (z.B. „Neger“,...),
- körperliche Gegebenheiten (z.B. „Fettsack“,...),
- andere („Opfer“,...)

Diskussion: Was ist das Problem mit Schimpfwörtern, die konkret Eigenschaften von Personen abwerten?

Wieder in Kleingruppen: Schimpfwörter (er)finden. Welche Worte oder Ausdrücke gibt es bereits oder könnten dazu dienen, durch die man*frau seinen*ihren Unmut über jemanden ausdrücken kann, ohne dass Abwertungen aufgrund von Herkunft, Sexualität, Geschlecht, Hautfarbe, körperlicher geistiger Versehrtheit, etc. vorgenommen werden?

Diese Alternativen werden dann wieder im Plenum gesammelt – auf Kärtchen oder auf der Tafel – und die Schüler*innen könnten am Ende mit einem Stift oder Kreide Herzchen zu ihren drei Favoriten malen und so aus allen die lustigsten wählen.

Quellen

Bergin, Olivia (2011). Dakota Fanning's Oh, Lola! advert for Marc Jacobs is banned. In: The Telegraph, 9. November 2011, Online: <http://fashion.telegraph.co.uk/columns/olivia-bergin/TMG8876913/Dakota-Fannings-Oh-Lola-advert-for-Marc-Jacobs-is-banned.html> [17.10.2014]

Feminismus101.de (2012). Sexuelle Objektifizierung. In: Feminismus 101. Einmaleins des Feminismus. Online: <http://feminismus101.de/sexuelle-objektifizierung/> [17.10.2014]

O.N. (2011). Sixt vermietet auch an Frauen. In: Kulturindustrie und Wahnsinn, 5. Juni 2011, Online: <http://kulturindustrie.blogspot.de/2011/06/05/sixt-vermietet-auch-an-frauen/> [17.10.2014]

Watchgroup gegen sexistische Werbung (2013). Hergouth Installationen. <http://www.watchgroup-sexismus.at/cms/?p=1585> [17.10.2014]

Watchgroup gegen sexistische Werbung (2011a). Fröling Heizsysteme. Online: <http://www.watchgroup-sexismus.at/cms/?p=968> [17.10.2014]

Watchgroup gegen sexistische Werbung (2011b). Ottakringer. Online: <http://www.watchgroup-sexismus.at/cms/?p=827> [17.10.2014]

5 Workshopkonzept zum Thema „Homosexualität und Bisexualität“

Kathleen Schröder und Christoph Strauß

Im Rahmen des Projektes „transFAIRmation“ erhielten wir den Auftrag, an der NMS Albert Schweitzer in Graz für drei 3. Klassen Workshops zum Thema „Homosexualität und Bisexualität“ durchzuführen. Im vorliegenden Beitrag werden wir zunächst Grundsätzliches sowie unseren theoretischen Zugang zur Behandlung des Themas und im Folgenden den praktischen, konkreten Ablauf der Workshops erläutern.

5.1 Grundsätzliches und theoretischer Zugang

Der Aufbau unserer Workshops orientiert sich an dem Konzept der *„peerconnexion – lesben und schwule kommen in die schule“*, dem Schulaufklärungsprojekt der Homosexuellen Initiative Wien (HOSI Wien), in welchem wir selbst auch tätig sind.¹¹

Bei dem Projekt geht es grundsätzlich darum, mit Kindern und Jugendlichen über das Thema Homosexualität in Kontakt zu treten, ihnen Denkanstöße zu geben, faktische Informationen zu vermitteln, Hemmschwellen abzubauen und Diskussionen in Gang zu setzen. Wir vertreten die Ansicht, dass Kinder und Jugendliche einerseits ein Recht haben, auch über tabuisierte Themen informiert zu werden und andererseits die Möglichkeit bekommen sollten, sich mit ihren Vorstellungen und Meinungen dazu kritisch auseinander zu setzen.

Die eigene Sexualität, Sexualität im Allgemeinen, aber auch unterschiedliche Formen, das eigene Leben zu gestalten, sind besonders während der Pubertät zentrale Themen, mit denen sich Jugendliche intensiv beschäftigen. Durch diverse Medien hat ein Großteil der jungen Menschen Zugang zu einer Informationsflut, wobei dann allerdings auch schnell das Problem aufkommt, diese Informationen entsprechend zu selektieren, zu verarbeiten und mit der eigenen Lebensrealität ins Verhältnis zu setzen.

Die Mehrheit der Jugendlichen wächst in einer heteronormativen Umgebung auf. Das heißt, sie haben gelernt, dass Heterosexualität die Norm bzw. „normal“ und Homosexualität ein Tabu- oder Randthema ist. Insbesondere im Schulsystem scheint Homosexualität immer noch ein besonderes Tabu zu sein. Erfahrungsgemäß haben Jugendliche aber sehr wohl auch etliche Informationen zum Thema Homosexualität. Konkret heißt das allerdings, dass bereits entsprechende Bilder sowie auch Vorurteile zu Lesben und Schwulen existieren. Nun

¹¹ Mehr Informationen zu den Workshops der *peerconnexion* können unter www.hosiwien.at/projekte/peer-connexion abgerufen bzw. Anfragen an peerconnexion@hosiwien.at gerichtet werden.

gilt es, die Jugendlichen genau dort abzuholen und mit ihren Interessen, Vorurteilen und Bedürfnissen zu arbeiten.

Grundlage unseres Handelns ist ein konstruktivistischer Zugang. Das heißt, wir gehen davon aus, dass Identitäten sozial konstruiert und veränderbar sind sowie immer im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und Strukturen stehen. Unter dem Begriff „sexuelle Orientierung“ verstehen wir ein Kontinuum, dessen beiden Enden heterosexuell und homosexuell sind. Wir gehen also von einer Bandbreite verschiedener sexueller Orientierungen aus und finden, dass die Selbstbezeichnung und -identifikation jeder Person wichtig ist.

Wir können dementsprechend nicht über Homosexualität sprechen, ohne Punkte wie Geschlecht, Heteronormativität, Diskriminierungsmechanismen und gesellschaftliche Strukturen zu thematisieren.

Im Speziellen sind dies Informationen zu Coming Out, Bilder/Vorurteile über gleichgeschlechtlich liebende Menschen, Sexualitäten und Sexualpädagogik, Familienformen, Informationen zur rechtlichen Situation sowie zu Geschlechterbildern und Rollenvorstellungen. Die Arbeit an Geschlechterrollen, -bildern und Öffnung dieser für eine möglichst vielfältige Bandbreite an Geschlechtsentwürfen ist ein wichtiger Bestandteil unserer Workshops.

Wir arbeiten mit den Jugendlichen daran, Bilder von Lesben, Schwulen, Bisexuellen oder anderweitig lebenden Menschen dahingehend aufzubrechen, dass sie nicht mehr als „ganz anders“ oder „unnormal“ wahrgenommen werden. Wir vermitteln, dass es bei Sexualität um Liebe, Partner_innenschaft, Geborgenheit, Vertrauen und Selbstverwirklichung geht, und diese Aspekte sich bei hetero-, bi- und homosexuellen Menschen überhaupt nicht unterscheiden. Kinder und Jugendliche sollten von möglichst früh an mit der Realität aufwachsen, dass gleichgeschlechtliche Liebe eine Form der menschlichen Liebesfähigkeit darstellt und heterosexuellen Liebesformen gleichgestellt ist.

Wir verfügen über ein Repertoire an erprobten Methoden aus der Integrations- und Lebensformenpädagogik, mit denen wir entsprechend den Bedürfnissen der Gruppe diese Themen be- und erarbeiten. Ein zentraler Aspekt unserer Herangehensweise ist dabei, die durch den Kontext „Schule“ nahe gelegte Rolle von Lehrkräften, die Ihren Schüler_innen „etwas beibringen“, zu durchbrechen und stattdessen anstreben, den Jugendlichen auf Augenhöhe zu begegnen.

Eine diesen Anspruch unterstützende Besonderheit an unseren Workshops ist die Authentizität, mit der wir auf Fragen und in Diskussionen zu allen Belangen des homosexuellen Lebens Auskunft geben können, weil wir selbst schwul bzw. lesbisch leben.

Im Folgenden werden wir nun den konkreten Ablauf der drei Workshops beschreiben.

5.2 Umsetzung des Workshopkonzepts

5.2.1 Rahmenbedingungen und Gruppenzusammensetzung

Im Rahmen des Projekts „transFAIRmation“ wurden am Freitag, den 25.10.2013, von 7.45 bis 12.25 Uhr an der NMS Albert Schweitzer in Graz drei Workshops zur Förderung der Akzeptanz und Toleranz im Speziellen gegenüber homosexueller Lebensformen abgehalten. Der Aufbau der Workshops orientierte sich an dem oben beschriebenen Konzept der *peerconnexion Wien*. Die drei relativ geschlechterausgewogenen Gruppen setzten sich je aus 15-18 Schüler_innen mit einer Altersspanne von 12-15 Jahren zusammen. Die teils mangelnden Deutschkenntnisse erschwerten teilweise die Verständigung zwischen den Peers und Schüler_innen und konnte durch Übersetzungen von Mitschüler_innen nur teilweise verbessert werden.

Die Workshops waren jeweils mit einem zeitlichen Rahmen von ca. 90 Minuten begrenzt. Es wurde versucht, einen möglichst ähnlichen Ablauf der Workshops in allen Klassen herzustellen, um eine möglichst hohe Vergleichbarkeit zwischen den Klassen herzustellen. In diesem Zusammenhang wurden jedoch die Fragen der Schüler_innen immer vorrangig behandelt und wertgeschätzt, da diese einen zentralen Stellenwert im Konzept der *peerconnexion Wien* in der Arbeit mit Jugendlichen haben.

Zur Förderung der Kommunikation sowohl zwischen den Peers und den Schüler_innen, als auch zwischen den Schüler_innen untereinander, wurde für jeden Workshops das Setting eines Sesselkreises gewählt. Dabei platzierten sich die Peers bewusst so, dass diese im Bedarfsfall von zu großen Unruhen schnell und unmittelbar eingreifen können. Lehrkräfte wurden gebeten, nicht am Workshop teilzunehmen, da die Erfahrungen gezeigt haben, dass die Abwesenheit von Lehrkräften – auch bei einer sehr engen Beziehung zwischen Schüler_innen und Lehrkräften – die offene Fragehaltung der Schüler_innen fördert und ein unbewusster Leistungsdruck wesentlich vermindert werden kann. Bei den Workshops anwesend waren allerdings die beiden Wissenschaftler_innen, die das Projekt mit den Schüler_innen umsetzten und bereits im Vorfeld sexuelle Orientierungen und geschlechtliche (Selbst-)Zuordnungen mit den Jugendlichen diskutiert und somit einen gemeinsamen Zugang geschaffen hatten.

5.2.2 Ablauf der Workshops

Vorstellung und Abholen der Gruppe

Die Workshops begannen jeweils mit der kurzen persönlichen Vorstellung der Peers und der Nachfrage, ob die Schüler_innen wüssten, warum diese heute zu ihnen gekommen seien. So konnten die Erwartungen und Vorstellungen der Schüler_innen bezüglich des Workshops erfragt und wenn notwendig mit den Vorstellungen der Peers abgeglichen werden. Zu jeder Einleitung gehört auch das Festlegen bestimmter Verhaltensregeln, die während des Workshops gelten. Dazu gehören beispielsweise:

- Auf die Peers ist ohne Ausnahme zu hören. Diese greifen jedoch im Gegenzug nur ein, wenn es unbedingt nötig erscheint und lassen Raum für freie Meinungsäußerungen und Diskussionen.
- Es spricht immer nur eine_r. Jede_r lässt die anderen ausreden.
- Gespräche mit anderen Schüler_innen sind grundsätzlich nicht verboten, sollten aber in einer Lautstärke abgehalten werden, welche die anderen nicht beeinträchtigt. Die Peers werden gegebenenfalls darauf aufmerksam machen, wenn die Lautstärke dennoch unbemerkt als störend von anderen empfunden wird.
- Persönliche Angriffe verbaler oder körperlicher Natur werden nicht geduldet.
- Die Peers stehen prinzipiell für die jegliche Fragen der Schüler_innen zur Verfügung, um diese persönlich und fachlich zu beantworten. Die Peers behalten sich jedoch das Recht vor, auf Fragen auch nicht zu antworten, wenn sie dies nicht möchten. Den Peers ist es wichtig, dass kein Frontalunterricht, sondern die Möglichkeit zur selbstgestalteten und interessierten Wissensvermittlung besteht. Die Nutzung dieses Angebots steht jedem_jederr frei.
- Alles was innerhalb dieses Workshops gefragt oder gesagt wird, verlässt diesen Raum nicht und bleibt unter den Peers und den Schüler_innen. Die Peers werden den Lehrkräften keine persönlichen Statements oder Fragen weitergeben.
- Auch wenn der Workshop nicht interessiert, unterliegt er gewissen Grundregeln des Schulwesens, die ohne Ausnahme eingehalten werden müssen, wie beispielsweise das Verbleiben im Klassenraum.
- Pausen werden entweder zu Beginn vereinbart oder können flexibel je nach Empfinden der Schüler_innen gestaltet werden. Die Peers entscheiden jedoch über die Sinnhaftigkeit, Häufigkeit und Dauer, sowie den endgültigen Zeitpunkt.

Diese Regeln sollen eine respektvolle und offene Gesprächsatmosphäre, sowie das Vertrauen zwischen den Peers und Schüler_innen fördern. Nachdem die Regeln geklärt wurden, wird der geplante Ablauf des Workshops mit den Schüler_innen besprochen und

vereinbart. Im Anschluss wurden folgende Methoden der *peerconnexion Wien* verwendet.

Das Stimmungsbarometer

Das Stimmungsbarometer ist eine Methode, um mehr über die Einstellungen und Erwartungen der Schüler_innen zu erfahren. Auf dem Boden wird eine Linie (beispielsweise mit einem Klebeband) markiert, die ein Barometer darstellen soll. Nun wurden Aussagen beispielsweise zur derzeitigen eigenen Befindlichkeit aufgestellt („Es geht mir heute...“), die dann mit der eigenen Positionierung auf dem Barometer dargestellt werden sollten. Das Barometer stellt dabei eine Skala von sehr positiv bis sehr negativ dar und kann je nach Aussage feiner, gröber oder auch umgekehrt definiert werden.

Wichtig ist dabei nur, darauf zu achten, dass die Anleitung auch von den Schüler_innen verstanden wurde und auf Nachfragen konkret einzugehen (zum Beispiel die Vorführung der korrekten Positionierung auf dem Barometer). Somit konnten im Weiteren die Erwartungen zum Workshop, die persönliche Einstellung bezüglich des Themas Homosexualität und der persönliche Kontakt zu homosexuellen Personen spielerisch erfragt werden.

Definitionen und Begriffe

Im Folgenden wurden Definitionen von Begriffen im näheren und weiteren Zusammenhang mit homosexuellen Lebensweisen mit den Schüler_innen besprochen. Ziel war es einerseits, den Wissensstand der Schüler_innen einschätzen zu können und andererseits, die Schüler_innen auf einen ähnlichen Wissensstand bezüglich grundlegender Unterscheidungen zu bringen. Es wurde über Begriffe wie „lesbisch“, „schwul“, „homosexuell“, „heterosexuell“, „transsexuell“, „intersexuell“, „Travestie“, „Transgender“ und „bisexuell“ diskutiert und deren fachlich korrekte Bedeutung vermittelt.

Fragen der Schüler_innen sammeln und beantworten

Der Kernpunkt eines jeden Workshops anhand des Konzepts der *peerconnexion Wien* stellt die Beantwortung der persönlichen Fragen der Schüler_innen dar, die offen, aber auch anonym gestellt werden können. Die Kernkompetenz der *peerconnexion Wien* liegt in der Beantwortung von persönlich motivierten Fragen der Schüler_innen aus einer fachlich professionellen, aber vor allem autobiografischen Sicht ohne persönliche Meinungen oder Einstellungen als reine Wahrheit zu vermitteln. Jede_r Peer definiert sich selbst als homo- oder bisexuell und hat individuell unterschiedliche Erfahrungen im eigenen Leben gemacht, die mit den Schüler_innen geteilt werden. Ziel ist es, einen möglichst realistischen und unmittelbaren Zugang zu den Schüler_innen zu bekommen.

Diese offene und respektvolle Gesprächsbasis soll den Schüler_innen die Reflexion eigener Gedanken, Gefühle und Einstellungen in Bezug auf homosexuelle Mitmenschen ermöglichen

und aufzeigen, dass sich unter Umständen die eigenen Lebensweisen der Schüler_innen nicht allzu stark von homosexuellen Lebensweisen unterscheiden. In den Workshops der NMS Albert Schweitzer wurde von den Schüler_innen nach folgenden Themengebieten gefragt und diese offen und respektvoll besprochen und diskutiert:

- Kinderwünsche der Peers
- Reaktionen von Familie und Freunden auf die sexuelle Orientierung
- Das eigene Coming Out
- Funktionalität und Gefühle bei sexuellen Betätigungen
- Entstehung und Gründe für die sexuelle Orientierung
- Geschlechtszugehörigkeit und Rollenwechsel
- Der Alltag mit einer anderen sexuellen Orientierung
- Heiratspläne der anwesenden Peers

Zu beachten ist jedoch, dass für die Beantwortung dieser teils sehr intimen und persönlichen Fragen die Peers der *peerconnexion Wien* vor ihren Einsätzen speziell geschult werden. Ein gefestigter Umgang mit derartig persönlichen Fragen und der eigenen sexuellen Orientierung sind Grundvoraussetzungen. Die Peers können zudem den Vorteil der Anonymität als externe Personen nutzen, welcher beispielsweise bei Lehrkräften nicht gegeben ist. Geschulte Peers zum Thema Homosexualität in Klassen einzuladen hat sich neben den positiven Aspekten zur Förderung der Akzeptanz und Toleranz von Schüler_innen auch als sinnvoll und entlastend in der Aufklärungsarbeit für Lehrkräfte erwiesen.

Feedback

Ganz wesentlich ist es, das Feedback der Schüler_innen am Ende eines Workshops einzuholen, um einschätzen zu können, inwieweit die Fragen der Schüler_innen beantwortet werden konnten oder ob es noch Klärungsbedarf gibt beziehungsweise etwas gefehlt hat. Dafür gibt es unterschiedlichste Methoden, die von offen bis anonym reichen können. In den Workshops an der NMS Albert Schweitzer wurde das Feedback aufgrund des zeitlichen Rahmens mündlich und freiwillig eingeholt.

Im Anschluss an die drei Workshops fand eine kurze Nachbesprechung mit den klassenverantwortlichen Lehrkräften statt. In dieser Nachbesprechung werden die besprochenen Themengebiete kurz erläutert, jedoch, wie mit den Schüler_innen vereinbart, keine persönlichen Inhalte weitergegeben.

6 Medienanalyse

Thomas Berger

Film und Fernsehen sowie der verbale und virtuelle Austausch über deren Inhalte stellen informelle Lernräume dar, in denen beiläufig gesellschaftliche Werte und Rollenvorstellungen erlernt werden (vgl. Thaler 2011, Hofstätter 2012). Für einen ganzheitlichen, medientechnologisch basierten Unterricht sind daher nicht nur technische Fertigkeiten wie der Umgang mit Filmschnitt-Software und Audio-Bearbeitungsprogrammen von Bedeutung sondern ebenso die Reflexion darüber, was Medieninhalte durch ihre Veröffentlichung in die Gesellschaft hinein tragen können (vgl. Hofstätter 2014).

Durch die Medienanalyse wird also zunächst ein Verständnis für die Gestaltmacht von Medien über soziale Realitäten (vgl. Weber 2002) geschaffen. Ebenso wird danach gefragt, welche sozialen Gruppen auf welche Weise in den von Jugendlichen konsumierten Medien repräsentiert sind und was eine Unter- bzw. Nicht-Repräsentation bedeutet. Demnach stellt jeder mediale Beitrag eine Meinungsäußerung dar, reproduziert und verdichtet gesellschaftliche Werte und Normen oder stellt sich diesen mit alternativen Wirklichkeitskonstruktionen entgegen (vgl. Hofstätter 2014). Um dieses transformative Potential der eigenen Mediengestaltung zu erkennen, müssen allerdings erst die in Massenmedien vermittelten und in der Gesellschaft vorherrschenden Normen erkannt und auf ihre Wirkungen hin reflektiert werden.

Die Medienanalyse der ausgewählten TV-Serien folgte der Idee des forschenden Lernens (vgl. Hofstätter et al. 2014), also einer systematischen und von einer Forschungsfrage geleiteten Untersuchung von verschiedenen Episoden. Die in transFAIRmation angewendete Vorgangsweise umfasst quantitative und qualitative Elemente: Mittels Datenblatt wurde die zahlenmäßige Verteilung von Geschlechtern, Alter, Hautfarbe und anderen sozialen Kategorisierungen der Charaktere der jeweiligen Folge erhoben und mittels Gruppendiskussion bzw. Unterrichtsgespräch wurden die Schlüsselszenen beispielsweise zu Geschlecht oder Sexualität herausgearbeitet und besprochen.

Lernziele

Die Medienanalyse verfolgt zwei Ziele: Einerseits wird eine kritische Medienrezeption geübt, der Blick dafür geschärft, dass auch das Nicht-Gezeigte eine Bedeutung für die Vermittlung von Wirklichkeiten hat, und andererseits sollen die Schüler*innen mit dem Material, mit dem sie in der Remix-Phase arbeiten, vertraut werden. Das mehrmalige Ansehen einer Folge hat somit nicht nur den Zweck, die Daten genau zu erheben, sondern auch Aussagen und Szenen für die transformative Medienarbeit im nächsten Schritt zu verinnerlichen.

Vorübung zur Medienanalyse

Bevor die eigentliche Analyse der ausgewählten Episoden beginnt, werden die Schüler*innen mit Wahrnehmungsübungen für die bevorstehende Medienanalyse sensibilisiert. In diesem ersten Schritt stehen das Beobachten und das Beschreiben des Gesehenen im Mittelpunkt. Somit werden die Lernenden auf die diversen Schichten bzw. Ebenen (Geräusche, Kostüme, Schauplätze, Hintergrundmusik etc.) des Mediums „Video“ aufmerksam, die meist nicht aktiv wahrgenommen oder reflektiert werden.

Folgende Fragen werden den Schüler*innen auf einzelnen Arbeitsblättern zur Beobachtung und Beschreibung ausgeteilt:

- Was fällt dir bei der Sprache der einzelnen Figuren auf?
- Wie sind die einzelnen Figuren gekleidet – gibt es Unterschiede?
- Wie viele Schauplätze/Orte kommen in der Episode vor?
- Wer sind die Hauptpersonen in dieser Episode?
- Gibt es Szenen, in denen nicht gesprochen wird?
- Wird in manchen Szenen eine Hintergrundmusik verwendet oder sind manche Geräusche oft zu hören?
- Gibt es Szenen in denen nur Männer oder nur Frauen vorkommen?
- Wie wohnen die einzelnen Hauptfiguren und wie sind ihre Wohnungen eingerichtet?

Diese Fragen bzw. deren Zielebenen helfen in der eigentlichen Medienanalyse, die zu analysierenden Ebenen besser zu erkennen. Das Analysieren mit Arbeitsblättern wird somit von Beginn ebenso eingeübt. In den folgenden Unterkapiteln finden sich die exemplarischen Anweisungen, wie sie in transFAIRmation erarbeitet wurden. Die Serienanalyse erfolgte innerhalb weniger Tage – entsprechend dicht sind die Abläufe formuliert. Es empfiehlt sich jedoch bei der Bearbeitung von Serien, sich jeweils nur einer Episode pro Tag zu widmen.

6.1 Einführung und Vorbereitung auf die Serienanalyse

Ziel: Die Schüler*innen sollen mit unterschiedlichen Formen der Beobachtung vertraut und dadurch für die folgenden Aufgaben sensibilisiert werden. Generell soll aktives und kritisches Serienschauen trainiert werden.

Ablauf:

1. Einführung

Die Lehrenden rufen gemeinsam mit den Schüler*innen in Erinnerung, was in den ersten beiden Projektwochen am Schulanfang passiert ist – Ausflüge, Themen, über die gesprochen wurde, Aktivitäten, etc. Die Stichworte zu den Rückmeldungen werden an der Tafel gesammelt. Zweck dieser Übung ist, das Thema „Fairness“ wieder zu aktivieren – eine vollständige Rückschau ist nicht notwendig. Für die persönliche Vorbereitung siehe die Einträge im Projektblog: <http://transfairmation.blogspot.co.at/> Danach geben die Lehrenden einen kurzen Überblick über die kommenden Tage, mit Hinblick auf die Remix-Woche im Februar, in der Videos selbst gestaltet werden.

2. Gruppenteilung

Die Schüler*innen werden auf die beiden Serien verteilt: Sie schreiben ihren Namen auf einen Zettel und geben an ob sie „The Simpsons“ oder „Two and a half men“ bearbeiten möchten (siehe Vorlage im Anhang). Durch die ‚geheime‘ Gruppenteilung soll gewährleistet sein, dass sich die Schüler*innen tatsächlich der Serie zuordnen, die sie sehen möchten und nicht gruppendynamischen Vorgängen folgen. Je nach Schüler*innenanzahl könnten mehr als zwei Gruppen gebildet werden.

3. Vorbereitungsübung Serienanalyse

Die verbleibende Zeit dieses ersten Tages soll der Übung mit dem Erhebungsbogen gewidmet werden. Dabei werden 1-2 Folgen ein- oder zwei Mal angesehen (das liegt im Ermessen der jeweiligen Lehrenden, je nachdem wieviel Zeit noch zur Verfügung steht) und die Schüler*innen beschäftigen sich mit jeweils **einem** Aspekt des Erhebungsbogens.

Konkret heißt das, dass die Gruppe darauf hin nochmals in vier Untergruppen geteilt wird, von denen sich jede jeweils **entweder** mit der Geschlechterverteilung unter den aktiven Charakteren **oder** mit der Altersverteilung **oder** mit der Repräsentation von Menschen unterschiedlicher Hautfarbe **oder** mit den unterschiedlichen Formen von Ungerechtigkeit beschäftigen.

Vor dem ersten Durchgang sollte jedenfalls das Datenblatt durchbesprochen und vor allem die Begriffe in der letzten Rubrik geklärt werden. Für die Wirkung der Übung ist der Hinweis wichtig, dass hier gemeinsam wissenschaftlich gearbeitet wird, dass es sich um eine Serienanalyse handelt und dass die vielen Datenblätter dabei helfen, herauszufinden, wie stark Männer, Frauen, Kinder und Alte und Menschen unterschiedlicher Hautfarbe in den Lieblingsserien vorkommen und welche Formen von Ungerechtigkeit thematisiert werden.

Alle Schüler*innen erhalten vor jedem Durchgang einen Erhebungsbogen, die

grundsätzlichen Angaben werden gemeinsam ausgefüllt und am Ende jedes Durchgangs werden alle Erhebungsbögen abgesammelt (eventuell kann vorher eine kleine Runde gemacht werden, wer welche Ergebnisse gefunden hat). Je nachdem wie viele Folgen und Durchgänge zeitlich möglich sind, sollen die Schüler*innen bei jeder Folge/jedem Durchgang einen anderen Aspekt untersuchen, sodass möglichst vielfältige Beobachtungsübungen gemacht werden können.

Die einer Untergruppe zugehörigen Schüler*innen

- a. schreiben ihren Namen und das Datum auf das Blatt,
- b. kreisen ein, welche Serie sie bearbeiten,
- c. schreiben die konkrete Folge auf den Zettel
- d. kreuzen am linken Rand jenen Aspekt an, auf den sie sich für die Analyse konzentrieren
- e. füllen während des Folge-Schauens ihre Beobachtungen in das Datenblatt (WICHTIG: Sie sollen sich tatsächlich nur auf diesen einen Aspekt konzentrieren und nicht andere Kategorien mitanalysieren.)

Für die Einführung sind folgende Episoden geplant:

The Simpsons:

- Episode 14 – Die sensationelle Pop-Gruppe
- Episode 16 – Lisa knackt den Rowdy-Code

Two and a half men:

- Episode 23 – Wie die Büffel
- Episode 24 – Spüren Sie meinen Finger?

Material:

- Geräte: Beamer, evtl. Leinwand, DVD-Abspielgerät, Audioboxen
- DVDs
- Erhebungsbögen (4 x Anzahl der Schüler*innen), Stifte

6.2 Serienanalyse

6.2.1 Allgemeines

Die Serienanalyse verfolgt zwei Ziele: Einerseits soll eine kritische Medienrezeption geübt werden, andererseits sollen die Schüler*innen das Material, mit dem sie in der Remix-Phase

arbeiten, vertraut werden. Jede Episode hat einen inhaltlichen Schwerpunkt, der durch unterschiedliche pädagogische Mittel aufgearbeitet werden soll.

Die Struktur soll jeweils gleich sein; Arbeitsphasen (Serienanalyse: das Ansehen und Verarbeiten der Inhalte durch die spezifische Aufgabenstellung) und Aktivitätsphasen (Hofpausen, Fußballspielen etc.) sollen sich abwechseln:

- (1) **Austeilen des Erhebungsbogens und gemeinsames** Ausfüllen der Basisdaten
(Datum, Name, Serie, Episode)
- (2) **Erste Episode ansehen:** Alle Schüler*innen füllen den letzten Teil des Erhebungsbogens aus („Welche Formen von unfairen Situationen hast du in der Episode erkannt?“).
- (3) **Gemeinsames Brainstorming:** Welche Arten von Ungerechtigkeit kommen vor? Die Ergebnisse werden von den Lehrenden auf der Tafel oder auf Kärtchen gesammelt. Für den zweiten Durchgang wird der Analysefokus definiert, das heißt, in Hinblick auf die nachfolgende Übung nennen die Lehrenden jenen Schwerpunkt, der in der Folge von Bedeutung sein wird.
- (4) **Episode nochmals anschauen:** Während des zweiten Durchgangs füllen die Schüler*innen, zuvor in drei Gruppen geteilt, jeweils einen der drei übrigen Aspekte auf dem Erhebungsbogen aus. Das heißt, ein Teil der Schüler*innen widmet sich der Geschlechterverteilung, eine Gruppe widmet sich der Altersverteilung und eine Gruppe achtet darauf, ob Menschen unterschiedlicher Hautfarben in der Episode vorkommen.
- (5) **Einsammeln des Erhebungsbogens:** Um zu gewährleisten, dass die Datenblätter nicht verloren gehen, werden sie am Ende jeder Erhebung abgesammelt und am letzten Tag für die gemeinsame Auswertung wieder mitgebracht.
- (6) **Übung zum jeweiligen Themenschwerpunkt:** Durch die Übung soll der Themenschwerpunkt nochmals herausgearbeitet werden und mögliche Lösungen für das dargestellte Problem erarbeitet werden. Ziel soll auch sein, vorbildliches Verhalten von Charakteren zu identifizieren und somit Vorbilder in den Serien ausfindig zu machen.
- (7) **Längere Pause** mit Möglichkeit, Bewegung zu machen (Schulhof?)
- (8) **Austeilen des Erhebungsbogens und gemeinsames** Ausfüllen der Basisdaten
(Datum, Name, Serie, Episode)
- (9) **Zweite Episode ansehen:** Alle Schüler*innen füllen erneut den letzten Teil des Erhebungsbogens aus
- (10) **Gemeinsames Brainstorming:** Welche Arten von Ungerechtigkeit kommen vor?

(11) **Episode nochmals anschauen** und Ausfüllen des Erhebungsbogens hinsichtlich Geschlechterverteilung, Altersverteilung und Repräsentation von Charakteren unterschiedlicher Hautfarben in der Episode.

(12) **Einsammeln des Erhebungsbogens**

(13) **Übung zum jeweiligen Themenschwerpunkt**

Ob sich dieser Ablauf an einem Projekttag ausgeht, hängt von den zeitlichen Ressourcen ab, wie intensiv die Übungen zu den Themenschwerpunkten verlaufen, wieviel Erklärungsbedarf es bei den Schüler*innen gibt, wie groß die Motivation und das Interesse der Jugendlichen am jeweiligen Thema ist. Der Ablauf kann also entsprechend dieser Faktoren von den Lehrenden adaptiert werden.

In der Folge werden die beiden Serien mit jeweils den vier ausgewählten Folgen und den Aufbereitungsabläufen genauer vorgestellt. Für jeden Projekttag gibt es im Anhang ein einseitiges Blatt mit einer Übersicht, die einen stichwortartigen Leitfaden bieten.

6.2.2 Gruppe *“The Simpsons”*

Episode 2 „Die Geschichte der zwei Springfields“

Thema: Klassenkampf

Ziel: Es soll der Zusammenhang zwischen Arm und Reich in einer Stadt aufgearbeitet werden. Die beiden Springfields unterscheiden sich hinsichtlich ihrer sozialen und ökonomischen Zusammensetzung. Das neue Springfield ist arm; das alte reich. Stadtteile entsprechen also Grenzen in unseren Köpfen, die mit gewissen Bevölkerungsschichten in Verbindung gesetzt werden. In der abschließenden Diskussion soll herausgearbeitet werden, dass es auch in der unmittelbaren Umgebung der Schüler*innen mehr oder weniger sichtbare Abgrenzungen zwischen Menschengruppen gibt, die sich durch Herkunft oder unterschiedlichem sozio-ökonomischen Status unterscheiden. Neben dieser Sensibilisierung soll auch angesprochen werden, wie solche Abgrenzungen überwunden werden können, beispielsweise, indem Gemeinsamkeiten gesucht werden, Anlässe, zu denen diese Abgrenzungen unbedeutend werden – zum Beispiel bei gemeinsamen Veranstaltungen oder Festen.

Inhalt der Folge (tw. aus www.wikipedia.org):

Weil er sich eine neue Telefonvorwahl nicht merken kann, teilt Homer Springfield mit einer riesigen Mauer aus Abfällen und wird Bürgermeister seiner Hälfte. Die beiden Stadthälften unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Infrastruktur und Möglichkeiten der Einwohner*innen. Aber ein Konzert der britischen Rockband The Who bringt die Einwohner wieder zusammen.

Ablauf:

1. **Austeilen des Erhebungsbogens und gemeinsames** Ausfüllen der Basisdaten
2. **Episode ansehen** und letzten Teil des Erhebungsbogens (Formen von Ungerechtigkeit) ausfüllen
3. **Gemeinsames Brainstorming:** Welche Arten von Ungerechtigkeit kommen vor?
Vorschläge: Bildungsunterschiede, Klassenunterschiede, Ausgrenzung aufgrund von Herkunft.
4. **Episode nochmals anschauen** und in Erhebungsbogen Geschlechterverteilung, Altersverteilung und Repräsentation von Menschen unterschiedlicher Hautfarben in der Episode festhalten.
5. **Einsammeln des Erhebungsbogens**
6. **Übung zum jeweiligen Themenschwerpunkt:** Die Schüler*innen teilen sich in neues und altes Springfield und gestalten Transparente, warum der eine Stadtteil angeblich besser ist als der andere.
Diskussion: Gibt es Parallelen zwischen Springfield und Graz, vielleicht in eurem Viertel? Wo gibt es in eurer Umgebung unsichtbare Mauern (ähnlich der zwischen Alt- und Neu-Springfield), die Menschen voneinander trennen, weil sie unterschiedlicher Herkunft sind, weil die einen reicher sind als die anderen, etc.? Ein Denkanstoß kann beispielsweise die „Trennung“ von Graz in rechte und linke Mauer-Seite sein – soll aber konkret auf das unmittelbare Umfeld der Schüler*innen geführt werden.
Welche Möglichkeiten gibt es, diese unsichtbare Mauer nieder zu reißen?

Materialien/Ausstattung

- DVD-Player/PC, Beamer, Leinwand
- A3-Blätter oder größere Blätter für Transparente
- Stifte, Malsachen

Episode 4 "Lisa als Baumliebhaberin"

Thema: Umweltschutz

Ziel: In den ersten Projektwochen wurde eine Exkursion nach Trofaiach zum Nachhaltigkeitspfad unternommen. Dabei wurde der Zusammenhang zwischen Klimawandel/Umweltschutz und Armut erklärt. Ideal wäre, wenn das in irgendeiner Form bei der Diskussion thematisiert werden könnte. Jedenfalls soll Umweltschutz am Ende nicht als Selbstzweck erscheinen, sondern in größerem Zusammenhang diskutiert werden.

Inhalt der Folge (tw. aus www.wikipedia.org):

Lisa verliebt sich in einen Umweltaktivisten und tritt seiner Organisation bei. Sie erklärt sich bereit, auf einem uralten Baum zu campieren, um ihn vor der Abholzung zu retten. Während sie sich kurz zuhause aufhält, wird der Baum von einem Blitz getroffen und Lisa irrtümlich für tot gehalten. Es soll nun in ihrem Namen ein Naturschutzgebiet errichtet werden.

Fun fact: Lisas Rolle wurde in Anlehnung an die Umweltaktivistin Julia Lorraine Hill, die zwei Jahre auf einem 1500-Jahre altem Sequoia zu dessen Schutz gelebt hat, geschrieben; Jesse Grass ist ihrem Bruder nachempfunden. (http://en.wikipedia.org/wiki/Lisa_the_Treehugger)

Ablauf:

1. **Austeilen des Erhebungsbogens und gemeinsames** Ausfüllen der Basisdaten
2. **Episode ansehen** und letzten Teil des Erhebungsbogens (Formen von Ungerechtigkeit) ausfüllen
3. **Gemeinsames Brainstorming:** Welche Arten von Ungerechtigkeit kommen vor?
Vorschläge: Umweltverschmutzung, Gewalt gegenüber Menschen, Abwertung von Flüchtlingen (kleine Szene), Brechen von Versprechen (als der Naturpark für Lisa in einen Vergnügungspark verwandelt werden sollte).
4. **Episode nochmals anschauen** und in Erhebungsbogen Geschlechterverteilung, Altersverteilung und Repräsentation von Menschen unterschiedlicher Hautfarben in der Episode festhalten.
5. **Einsammeln des Erhebungsbogens**
6. **Übung zum jeweiligen Themenschwerpunkt:** Diskussionsrunde: Was sagt die Folge aus den Simpsons über Umweltschutz? Wer sind die Held*innen in der Folge, wer die „Bösen“?
Die Diskussionsrunde könnte danach in zwei Lager (im Sinne von Rollenverteilung) geteilt werden: Das eine Lager muss Argumente finden, warum Umweltschutz wichtig ist, das andere Lager soll Argumente dafür finden, warum Umweltschutz überflüssig ist. Die Gruppen bekommen kurz Zeit, um sich Argumente zu überlegen und treten dann gegeneinander an.
Abschlussrunde: Welche Möglichkeiten kennt und nutzt ihr, um Umweltverschmutzung zu vermeiden?

Materialien/Ausstattung

- DVD-Player/PC, Beamer, Leinwand

Thema: Ausgrenzung/Mobbing

Ziel: In dieser Episode wird Homer ausgegrenzt, weil er durch das Entfernen eines Stiftes aus seinem Kopf schlauer/intelligenter wird. Lisa ist das klügste Mitglied der Simpsons-Familie und wird ebenso oft als Streberin diskriminiert. Am Ende der Diskussion sollte das Ergebnis stehen, dass Ausgrenzung oftmals zu extremen Entscheidungen führt, auch wenn diese zu einer Verschlechterung der individuellen Situation führen. Im Fall von Homer verzichtet er auf Intelligenz und die gute Beziehung zu seiner Tochter, nur um von den anderen Menschen wieder angenommen zu werden. Damit soll dafür sensibilisiert werden, welche Folgen Ausgrenzung haben kann.

Inhalt der Folge (tw. aus www.wikipedia.org):

Bei einer Röntgenuntersuchung wird entdeckt, dass Homers außergewöhnliche Dummheit von einem Wachsmalstift herrührt, der in seinem Gehirn steckt. Als dieser entfernt wird, verwandelt sich Homer in einen ausgesprochen intelligenten Burschen und bemerkt, welche Nachteile das haben kann. Nur mit Lisa versteht er sich plötzlich viel besser. Homer will anschließend wieder so werden wie früher. Er lässt sich dazu von Moe Malstifte durch die Nase ins Gehirn hämmern.

Ablauf:

1. **Austeilen des Erhebungsbogens und gemeinsames** Ausfüllen der Basisdaten
2. **Episode ansehen** und letzten Teil des Erhebungsbogens (Formen von Ungerechtigkeit) ausfüllen
3. **Gemeinsames Brainstorming:** Welche Arten von Ungerechtigkeit kommen vor?
Vorschläge: Tierquälerei (als der Hund explodiert), dass Homer seine Frau hintergeht und alle Ersparnisse ausgibt, Ausgrenzung weil Homer anders ist.
4. **Episode nochmals anschauen** und in Erhebungsbogen Geschlechterverteilung, Altersverteilung und Repräsentation von Menschen unterschiedlicher Hautfarben in der Episode festhalten.
5. **Einsammeln des Erhebungsbogens**
6. **Übung zum jeweiligen Themenschwerpunkt:** Diskussion:
Was passiert mit Homer, als ihm der Stift aus dem Gehirn operiert wird?
Welche Erfahrungen macht er?
Wie verändert sich sein Verhältnis zu Lisa?
Warum lässt sich Homer den Stift wieder ins Gehirn stecken?
Welche Lösung gäbe es noch (alternatives Ende ausdenken/schreiben lassen)?
Ist Lisa ein Vorbild?

Materialien/Ausstattung

- DVD-Player/PC, Beamer, Leinwand
- Schreibmaterialien

Episode 11 „Die schlechteste Episode überhaupt“

Thema: Altersdiskriminierung, Sexismus, Ausgrenzung wegen Aussehens

Ziel: Die Affäre zwischen dem Comicbuch-Händler und Skinners Mutter wird seitens der anderen Personen diskriminiert; sie machen sich über die beiden lustig, sind schockiert oder ekeln sich. Anhand dieses Beispiels für eine nicht typische Paarkonstellation sollen normative Vorstellungen über das Altersverhältnis hinterfragt werden. So sind männliche Hauptrollen in Hollywoodfilmen oft mit viel jüngeren weiblichen Rollen liiert (Buchanan 2013), was gesellschaftlich eher anerkannt ist und keiner expliziten Thematisierung bedarf, als wenn umgekehrt ein älterer weiblicher Charakter einen wesentlich jüngeren (männlichen) Partner hat, was immer einer gewissen Rechtfertigung bedarf (= Sexismus). Was bei dieser Episode noch dazu kommt, ist, dass bei den Charakteren auch körperliche Merkmale dazu kommen, die diese Diskriminierung verstärken: Die körperliche Erscheinung des Comicbuch-Verkäufers entspricht nicht dem Schönheitsideal von jungen Geliebten.

Inhalt der Folge (tw. aus www.wikipedia.org):

Bei einer Autogrammstunde erleidet Jeff Albertson (Comicbuch-Verkäufer) einen Herzinfarkt, weshalb Bart und Milhouse einspringen, um seinen Laden weiterzuführen. Milhouse verspekuliert sich und es kommt zu einem Kampf zwischen Bart und ihm. Die Mutter von Rektor Skinner verliebt sich in den Comicbuch-Verkäufer und sie werden ein Liebespaar, das öffentlich verspottet wird.

Ablauf:

1. **Austeilen des Erhebungsbogens und gemeinsames** Ausfüllen der Basisdaten
2. **Episode ansehen** und letzten Teil des Erhebungsbogens (Formen von Ungerechtigkeit) ausfüllen
3. **Gemeinsames Brainstorming:** Welche Arten von Ungerechtigkeit kommen vor?
Vorschläge: Betrug (Comic-Händler will Verkäuferin austricksen), Altersdiskriminierung, Sexismus, Ausgrenzung wegen Aussehens
4. **Episode nochmals anschauen** und in Erhebungsbogen Geschlechterverteilung, Altersverteilung und Repräsentation von Menschen unterschiedlicher Hautfarben in der Episode festhalten.
5. **Einsammeln des Erhebungsbogens**

6. **Übung zum jeweiligen Themenschwerpunkt:** Der transkribierte Dialog aus der Schlüsselszene wird gemeinsam nochmal durchgelesen und diskutiert: Bei welchen Aussagen werden auf Kosten von Charakteren Witze gemacht? Inwieweit sind diese Charaktere Außenseiter*innen?

Aus Screenshots und Sprechblasen sollen neue Dialoge gebastelt werden, in denen die Szene anders (fair) erzählt wird. Als weiterer Input können auch Beispiele von Stars diskutiert werden, bei denen ähnliche Vorurteile wirksam werden.

Materialien/Ausstattung

- DVD-Player/PC, Beamer, Leinwand
- Ausdrucke des Dialogs der Schlüsselszene für alle Schüler*innen
- Scheren, Stifte und Klebstoff
- Sprechblasen (ausreichend für 5 Gruppen) und ausgedruckte Screenshots (10 Sets)
- Flipchart-Papier, um die Screenshots und Sprechblasen zu arrangieren.
- Bilder von VIP-Paaren, die sich durch ihre Norm entsprechen: Demi Moore und Ashton Kutcher vs Heidi Klum & Flavio Briatore (für jede Gruppe ausgedruckt)

6.2.3 Gruppe „Two and a half men“ – Tag 2 und 3

Episode 10 „Der Truthahn und die Männlichkeit“

Thema: Homosexualität & Fremdouting

Ziel: Im Rahmen der thematischen Einführung haben die Schüler*innen an einem Workshop der HOSI Wien teilgenommen, in dem das Thema „Sexuelle Orientierung“ behandelt wurde. Im diesem Zusammenhang wurde der Begriff „Fremdouting“ diskutiert. Dieser bedeutet, dass eine Person von einer anderen Person gegenüber Dritten in ihrer sexuellen Orientierung ‚geoutet‘ wird – unabhängig davon, ob diese der Selbstdefinition der betroffenen Person entspricht. Diese Problematik, dass Menschen über die sexuelle Orientierung anderer spekulieren bzw. diese intimen Informationen weitergeben, wurde im Workshop als nicht akzeptabel vermittelt. Mit der entsprechenden Szene (Evelyn outet Judith gegenüber ihren Eltern) soll das noch einmal herausgearbeitet werden.

Inhalt der Folge (aus www.wikipedia.org):

Charlie bekommt einen Anruf von seiner alten Freundin Lisa. Sie will nur seine Freundschaft weil sie heiraten wird und glaubt nicht, dass Charlie sich verändern könnte. Da dieser aber wieder mit ihr zusammenkommen will, will er ihr beweisen, dass er zu Veränderungen fähig ist und lädt sie deshalb zu einem Familien-Thanksgiving ein. Dabei geht eine Menge schief,

u.a. weil Charlie Jake bezahlt, damit er Charlie Lisa gegenüber gut darstellt und ihn in vorformulierten Texten lobt. Dazu erzählt Evelyn Judiths Eltern, dass diese lesbisch ist und Rose taucht überraschend auf. Während dem Festmahl kommt es zum Höhepunkt, bei dem Charlie Evelyn kurz mit dem Truthahnmesser bedroht und anschließend vor Wut den Truthahn wild zerkleinert. Lisa beschließt, nicht zu Charlie zurückzukehren sondern zu heiraten, verspricht ihm aber, ihn im Falle einer Scheidung zu kontaktieren.

Ablauf:

1. **Austeilen des Erhebungsbogens und gemeinsames** Ausfüllen der Basisdaten
2. **Episode ansehen** und letzten Teil des Erhebungsbogens (Formen von Ungerechtigkeit) ausfüllen
3. **Gemeinsames Brainstorming:** Welche Arten von Ungerechtigkeit kommen vor?
Vorschläge: Homophobie, Streit in der Familie, Sexismus
4. **Episode nochmals anschauen** und in Erhebungsbogen Geschlechterverteilung, Altersverteilung und Repräsentation von Menschen unterschiedlicher Hautfarben in der Episode festhalten.
5. **Einsammeln des Erhebungsbogens**
6. **Übung zum jeweiligen Themenschwerpunkt:** Zuerst wird gemeinsam in Erinnerung gerufen, was „Outing“ und „Fremd-Outing“ bedeutet und die Szene gesucht und nacherzählt, in der in dieser Folge das Fremd-Outing passiert (als Charlies Mutter Judiths Eltern verrät, dass diese lesbisch ist). In der Folge wird darüber diskutiert:
Wie gehen die Familienmitglieder mit Judiths sexueller Orientierung um?
Welche Vorwürfe werden ihr gemacht?
Warum ist das Fremd-Outing durch Evelyn unfair?
Welches Ende würde dazu führen, dass die Geschichte fair wird, dass es Judith am Ende gut geht (eventuell spielen lassen oder in Gruppen/allein kurzes Drehbuch/Dialog schreiben)?

Materialien/Ausstattung

- DVD-Player/PC, Beamer, Leinwand
- Eventuell Schreibutensilien für Schreibübung

Thema: Sexismus

Ziel: Anhand der Rolle von Prudence sollen in dieser Episode sexistische Frauenbilder/-rollen reflektiert werden. Da ihr Alter von einigen Schülerinnen der Schulstufe nicht weit entfernt ist, ist diese Rolle für eine derartige Reflexion gut geeignet. Gleichzeitig sollte mitreflektiert werden, wie stereotyp die Reaktionen der männlichen Charaktere dargestellt werden und wie dumm die Männer dabei wirken. Bei der Diskussion muss darauf geachtet werden, dass das sexy Auftreten von Mädchen und Frauen nicht pauschal abgelehnt wird (so würde die Freiheit des Selbstausdrucks von Frauen eingeschränkt werden), sondern abseits von der Erscheinung darüber gesprochen wird, wie Frauen als für Männer stets verfügbare Sexobjekte dargestellt werden und wie Männer als Opfer weiblicher Erotik gezeigt werden.

Inhalt der Folge (aus www.wikipedia.org):

Berta bringt ihre 16-jährige Enkelin Prudence mit nach Malibu, wo sie ihre Großmutter unterstützen soll. Prudence tritt in sehr engen und knappen Kleidern auf, Charlie und Alan fühlen sich von ihr angezogen. Da sie allerdings noch minderjährig ist, steht außer Frage, dass die beiden ihr Avancen machen. In der Nacht taucht Prudence mit ihrem Verlobten, von dem noch niemand wusste, beim Strandhaus auf und erzählt, dass Berta, als sie von ihm erfahren hat, sie beide aus dem Haus geworfen hat. Am Ende kommen Berta und Prudences Mutter zu Charlie, um Prudence zu holen, Bertas Tochter ist jedoch schnell abgelenkt von diesem Vorhaben und möchte Charlie ihre Nummer geben, worauf Berta sowohl ihre Tochter als auch ihre Enkeltochter wegbringt.

Ablauf:

1. **Anschauen des Videos „Stupid Girls“ von Pink**
(www.youtube.com/watch?v=BR4yQFZK9YM) Ideen sammeln: Was findet Pink dumm, was findet sie gut?
2. **Austeilen des Erhebungsbogens und gemeinsames** Ausfüllen der Basisdaten
3. **Episode ansehen** und letzten Teil des Erhebungsbogens (Formen von Ungerechtigkeit) ausfüllen
4. **Gemeinsames Brainstorming:** Welche Arten von Ungerechtigkeit kommen vor? Bei dieser Folge kommt im Wesentlichen nur Sexismus vor (in beide Richtungen).
5. **Episode nochmals anschauen** und in Erhebungsbogen Geschlechterverteilung, Altersverteilung und Repräsentation von Menschen unterschiedlicher Hautfarben in der Episode festhalten.
6. **Einsammeln des Erhebungsbogens**

7. **Übung zum jeweiligen Themenschwerpunkt:** Diskussion zur Darstellung von Frauen in der Episode: Welche Szenen in der Folge erinnern an Szenen aus dem Musikvideo von Pink?

Wenn die Schüler*innen motivierbar sind, könnten Szenen aus der Folge mit vertauschten Rollen pantomimisch nachgespielt werden – Buben spielen Frauenrollen, Mädchen spielen Männerrollen). Anschließend Reflexion: Wie ist es den Darsteller*innen in den Rollen gegangen, wie war das für das Publikum beim Zuschauen?

Materialien/Ausstattung

- DVD-Player/PC, Beamer, Leinwand
- DVD mit Musik-Video von Pink

Episode 14 „Ich kann mir keine Hyänen leisten“

Thema: Armut

Ziel: In der Folge wird Charlie in Geldnot gezeigt. Dabei wird in sehr zynischer Weise Armut thematisiert. Es soll herausgearbeitet werden, was der Unterschied zwischen Statusverlust und tatsächlicher Armut ist.

Inhalt der Folge (aus www.wikipedia.org):

Weil Charlie mit seinem Geld um sich wirft, ist er plötzlich insolvent. Nachdem sein Buchhalter ihm erklärt, dass er keinerlei Geldreserven mehr hat, begreift er, dass er sparen muss. Alan hilft ihm dabei. Er kann im Supermarkt nur noch billige Ware kaufen und nicht mehr die Markenprodukte, die er gewohnt ist, was ihm überhaupt nicht gefällt. Er möchte unbedingt seinen Lebensstil wiederhaben und beschließt mit Alan, sich etwas von deren Mutter Evelyn zu leihen. Nachdem diese einen Scheck ausgestellt hat, möchte sie mit ihren Söhnen Essen gehen, was Charlie jedoch als Bedingung für den Kredit bei ihr ansieht, weshalb er den Scheck zerreißt. Letzten Endes leiht ihm Rose Geld, wobei sie dies in Wirklichkeit als Vorwand nutzt, um Charlie näher zu kommen.

Ablauf:

1. **Austeilen des Erhebungsbogens und gemeinsames** Ausfüllen der Basisdaten
2. **Episode ansehen** und letzten Teil des Erhebungsbogens (Formen von Ungerechtigkeit) ausfüllen

3. **Gemeinsames Brainstorming:** Welche Arten von Ungerechtigkeit kommen vor?
Diese Folge thematisiert im Wesentlichen das Thema Armut. In kleinen Szenen wird auf die konflikthafte Beziehung zwischen Charlie und seiner Mutter verwiesen.
4. **Episode nochmals anschauen** und in Erhebungsbogen Geschlechterverteilung, Altersverteilung und Repräsentation von Menschen unterschiedlicher Hautfarben in der Episode festhalten.
5. **Einsammeln des Erhebungsbogens**
6. **Übung zum jeweiligen Themenschwerpunkt:** Anhand einer Auswahl von Bildern wird diskutiert: Was sind Grundbedürfnisse, was ist Luxus?
Ist Charlie wirklich arm?
Welche Charaktere in „Two and a half men“ könnten tatsächlich als arm bezeichnet werden?

Materialien/Ausstattung

- DVD-Player/PC, Beamer, Leinwand
- Bilder mit Szenen und Gegenständen für die Unterscheidung zwischen Luxus und Grundbedürfnisse

Episode 18 „Alte Flamme mit neuem Docht“

Thema: Transphobie

Ziel: Am Ende der Diskussion sollte stehen, dass Charlie mit der Geschlechtsumwandlung seiner Ex-Freundin mehr Probleme hat als seine Mutter, die gerade das an ihr*ihm schätzt. Da das Thema in der ersten Projektphase mit den Schüler*innen diskutiert wurde, sollte ein gemeinsames Grundverständnis angestrebt werden, dass Transgender-Personen nicht krank sind, sondern ihr Geschlecht anders empfinden und dem entsprechend ausdrücken möchten – ob nun bis zu einer körperlichen Transformation oder lediglich über oberflächliche Ausdrucksmittel wie Kleidung und Habitus.

Inhalt der Folge (aus www.wikipedia.org):

Charlies Ex-Freundin Jill möchte sich mit ihm treffen. In der Bar bemerkt er gegenüber seinem Sitznachbarn, dass er an seiner Beziehung zu Jill die Freundschaft eigentlich am besten gefunden hat. Darauf klärt ihn sein Sitznachbar darüber auf, dass er Jill sei – mit dem Unterschied, dass er jetzt ein Mann sei und Bill heiße. Bill kommt mit zu Charlie ins Strandhaus, wo er Alan und Evelyn vorgestellt wird. Als er eine Beziehung mit Evelyn eingeht, stört Alan zuerst der große Altersunterschied, er ist aber erst völlig schockiert als Charlie ihm von „Jill-Bill“ erzählt. Auch Berta erkennt anhand eines Bildes, dass Jill jetzt Bill

ist. Auf Charlies Anraten hin erklärt Bill Evelyn seinen ‚Zustand‘, worauf Evelyn zwar zuerst ebenfalls schockiert ist, die Beziehung jedoch nicht beenden, sondern im Gegenteil, weiterführen möchte.

Ablauf:

1. **Austeilen des Erhebungsbogens und gemeinsames** Ausfüllen der Basisdaten
2. **Episode ansehen** und letzten Teil des Erhebungsbogens (Formen von Ungerechtigkeit) ausfüllen
3. **Gemeinsames Brainstorming:** Welche Arten von Ungerechtigkeit kommen vor?
Vorschläge: Transphobie, Altersdiskriminierung und Sexismus (der Skandal um die Beziehung zwischen Evelyn und Bill)
4. **Episode nochmals anschauen** und in Erhebungsbogen Geschlechterverteilung, Altersverteilung und Repräsentation von Menschen unterschiedlicher Hautfarben in der Episode festhalten.
5. **Einsammeln des Erhebungsbogens**
6. **Übung zum jeweiligen Themenschwerpunkt:** Gruppendiskussion: Welche Gefühle könnte Charly haben, als er erfährt, dass seine Ex-Freundin ein Mann ist?
Was hält er von davon, dass seine Mutter mit seiner ehemaligen Liebschaft ein Verhältnis hat?
Warum fällt Charlies Mutter in Ohnmacht? (Tatsächlich ist es nicht die Geschlechtsumwandlung, die sie aufregt, sondern das Wissen, dass Bill als Frau mit ihrem Sohn ein Verhältnis hatte.)

Materialien/Ausstattung

- DVD-Player/PC, Beamer, Leinwand

6.3 Ergebnisworkshop

Am Abschlusstag der Serienanalyse sollen die erarbeiteten Inhalte zu beiden Serien/Episoden gemeinsam diskutiert und reflektiert werden sowie die gemeinsame Auswertung der Erhebungsbögen stattfinden. Nachdem für die Reflexion der Ergebnisse auch eine interaktive Theateraufführung geplant ist, für die eine gewisse Vorbereitungszeit mit einer Gruppe ausgewählter Schüler*innen erforderlich ist, werden zunächst die Ergebnisse der Erhebungsbögen gesammelt. Dazu befinden sich die Schüler*innen wieder im Klassenverband, sodass Ergebnisse von beiden Serien ausgetauscht werden können. Dies ist besonders dort interessant, wo es thematische Überschneidungen gibt – wie zum

Beispiel die Altersdiskriminierung und Sexismus bei Beziehungen zwischen einer älteren Frau und einem jüngeren Mann.

Zunächst erhalten die Schüler*innen die in den letzten Tagen gesammelten Datenblätter zurück. Dann setzen sich jene Jugendlichen zusammen, die jeweils dieselbe Serie untersucht haben. Sie bekommen das Datenblatt im A3-Format ausgedruckt und tragen dort ihre Ergebnisse ein. Es kann sein, dass sich bei dieser Übung herausstellt, dass die Schüler*innen individuell zu unterschiedlichen Ergebnissen gekommen sind. Dieses Problem könnte dadurch gelöst werden, dass jene Ergebnisse, die bei der Mehrheit übereinstimmen, als Kompromiss-Angaben eingetragen werden. Spannend wäre dann noch eine gruppeninterne Besprechung der gemeinsamen Ergebnisblätter: Welche Kategorien sind in den Folgen am meisten vertreten, welche gar nicht? Was sagt das über die gesellschaftliche Wirklichkeit aus, die durch die Folgen bzw. möglicherweise durch die Serie insgesamt vermittelt wird? Danach werden die Ergebnisse der anderen Serien-Gruppe vorgestellt und verglichen, inwieweit sich diese Ergebnisse ähnlich sind oder unterscheiden.

Danach erzählen sich die Gruppen gegenseitig, welche Folgen sie sich angeschaut und welche Themen sie besprochen haben. Auch hier sollen Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet und diskutiert werden. Dieser Austausch wird von den Lehrenden moderiert. Ein didaktisches Vorgehen wäre beispielsweise, dass die eine Gruppe erzählt und die jeweils andere Gruppe gemeinsam nacherzählen soll, was sie gehört hat (d.h. ein*e Jugendliche*r beginnt mit der Nacherzählung, andere machen weiter und ergänzen).

Theater-Stück:

Mehrere Szenen aus „The Simpsons“ werden in einem interaktiven Theaterstück aufgeführt. Die Szenen werden aus der Serie transkribiert. Die Theatergruppe wird vom Rest der Klasse „abgezweigt“ und bereitet sich z.B. im Turnsaal vor.

Nachdem die Szenen einmal vorgeführt wurden, soll *ad hoc* diskutiert werden, was eventuell diskriminierend war und wie die Szene/der Dialog verändert werden könnten. Was war unfair in der Szene? Wie könnte der eine oder andere Charakter konfliktlösend agieren. Die Szene kann dann mit den jeweiligen Veränderungen nochmals durchgespielt werden.

Quellen

Buchanan, Kyle (2013). Leading Men Age, But Their Love Interests Don't. In: Vulture, 18. April 2013. Online: <http://www.vulture.com/2013/04/leading-men-age-but-their-love-interests-dont.html>
[18.12.2013]

Hofstätter, Birgit (2012). How to Pull a Vampire's Tooth. Heterosexual norm in Stephenie Meyer's "The Twilight Saga" and its pedagogical implications. Saarbrücken: AV Akademikerverlag.

Hofstätter, Birgit (2014). Video remix and political participation. A concept for critical media education. In: Thomas Berger & Günter Getzinger (Hrsg.). Proceedings STS Conference Graz 5-6 May 2014. Graz: IFZ. Download: http://www.ifz.at/ias/Media/Dateien/Downloads-IFZ/IAS-STS/IAS-STS-Conference/STS-Conference-2014/Bodies-Technologies-Gender/Hofstaetter_paper [8.9.2014]

Hofstätter, Birgit; Thaler, Anita & Wicher, Magdalena (2014). „Eigentlich war alles lustig.“ Evaluation des GISALab_MädchenLaborfürKunstundWissenschaft. IFZ Electronic Working Papers IFZ-EWP 2-2014. ISSN 2077-3102. Download: http://www.ifz.tugraz.at/Media/Dateien/Downloads-IFZ/Publikationen/Electronic-Working-Papers/EWP-2-2014_Gisa-Eval [12.02.2014]

Thaler, Anita (2011). „Learning Gender“ – Das informelle Lernpotential von Jugendmedien. In: Hanna Rohn, Lisa Scheer & Eva Zenz (Hg.). Sammelband zur FrauenFrühlingUniversität Graz 2009. Graz: Planet Verlag, S. 115-127.

Weber, Stefan (2002). Was heißt „Medien konstruieren Wirklichkeit“? Von einem ontologischen zu einem empirischen Verständnis von Konstruktion. In: medienimpulse – Beiträge zur Medienpädagogik. Juni 2002, S.11-16.

7 Video-Remix

Birgit Hofstätter

In der Folge ist der Aufbau und der Verlauf der Remix-Phase, wie sie im Projekt transFAIRmation abgelaufen ist, in optimierter Form zu finden, das heißt, es sind bereits Feedback und Verbesserungsvorschläge eingearbeitet. Vorweg soll aber noch einmal auf ein paar wichtige Aspekte hingewiesen werden, die sich auf die Durchführung beziehen.

Zunächst erfolgte die Auswahl der hier behandelten Serien durch die am Projekt beteiligten Schüler*innen. Im Sinne von partizipativer Unterrichtsgestaltung wird empfohlen, dass das Material bei der Umsetzung dieses didaktischen Konzepts mit jeder Zielgruppe (im Unterricht oder aber auch außerhalb von Unterrichtskontexten wie in Jugendzentren) neu abgeklärt wird. Die Motivation der Jugendlichen speist sich nach der Vehikel-Theorie (Thaler & Zorn 2009) eben daraus, dass das Vehikel ein explizites Interesse der Zielgruppe darstellt. Das heißt, es sollte eine maximale Identifikation mit dem Ausgangsmaterial gegeben sein. Das heißt auch, dass die vorliegenden Materialien nur als exemplarische Ausarbeitungen betrachtet und im günstigsten Fall für ähnliche Zielgruppen verwendet werden können, aber nicht von vorne herein für eine 1:1-Umsetzung in Frage kommen.

Des Weiteren wird vorgeschlagen, dass sich die Remix-Gestaltung auch über eine längere Zeit – im Verlauf eines Semesters oder zumindest mehrerer Wochen erstrecken könnte (im Rahmen eines oder mehrerer Fächer, die diese Aktivität als Projektunterricht fassen). Ein anderer Vorschlag vonseiten der Lehrenden war, diese Aktivitäten auch während der Nachmittagsbetreuung zu ermöglichen oder als Freifach zu gestalten (bspw. analog zur Schulband eine Mediengruppe). So könnte diese Mediengruppe am Ende des Jahres bei einem Schulschluss-Fest, bei dem in vielen Schulen jede Klasse/jede Schulstufe Projekte oder außerordentliche Aktivitäten aus dem vergangenen Schuljahr präsentiert, ihre Remixe vorspielen.

Die didaktischen Ziele der Remix-Gestaltung im Schulunterricht sind

- **die Ausbildung bzw. Vertiefung medien-technologischer Kompetenz.**
Unabhängig von den bisherigen Erfahrungen und Kenntnissen der Schüler*innen zu Mediengestaltung sollen sie im Lauf dieser Aktivität:
 - **technisch:** lernen, mit dem Windows Movie Maker eigene kurze Videos zusammen zu stellen
 - **rechtlich:** rechtlicher Rahmen zu diesen Aktivitäten erfahren – was dürfen wir, was dürfen wir nicht?

- **sozial:** ein Bewusstsein dafür entwickeln, was es bedeutet, etwas online zu stellen/zu veröffentlichen (hilfreiche Analogie für die physische Welt: Wir stellen uns auf der Straße auf eine Bühne und erzählen dort eine Geschichte.)
- **die Reflexion von Formen der Ungerechtigkeit und deren Ausdruck über Videos.** Hinter jedem Video, das gestaltet wird, soll die Frage stehen: „Ist das fair?“ Ganz unabhängig von der jeweiligen Geschichte in den Folgen, die analysiert wurden, soll durch die Remix-Videos konkret etwas thematisiert werden, das mit dem Thema Gerechtigkeit zu tun hat (siehe thematische Vorschläge weiter unten).

7.1 Vorbereitung

7.1.1 Erforderliche Ausstattung

- ausreichende Anzahl an Computern, sodass maximal zwei Schüler*innen an einem Gerät arbeiten können. Dazu wird die Anschaffung von Kopfhörer-Splittern empfohlen, durch die zwei Personen gleichzeitig hören können. Nachdem Jugendliche in der Regel eigene Kopfhörer bei sich haben, muss lediglich angekündigt werden, diese mitzubringen. Reserve-Kopfhörer – idealerweise Headsets für etwaige Aufnahmen von Synchronisierungen – werden dennoch empfohlen.
- Geräte benötigen eine relativ aktuelle Version des Windows Movie Makers (bei Windows Betriebssysteme vorinstalliert oder kostenlos aus dem Internet herunter zu laden).¹² Das Programm ist übersichtlich gestaltet und folgt ähnlichen Anwendungslogiken wie neuere Versionen von Microsoft Office-Programmen (Vorerfahrungen mit Power Point können bei diesem Filmverarbeitungsprogramm gut genutzt werden). Von einer Lehrperson mit grundlegenden Kenntnissen in MS-Office kann das Programm grundsätzlich autodidaktisch durch Ausprobieren angeeignet werden.
- Videomaterial: Das zu verarbeitende Videomaterial muss in einem entsprechenden Dateiformat vorliegen. Sofern es im Internet verfügbar ist, muss nach dem Download überprüft werden, ob die Datei für den Windows Movie Maker bearbeitbar ist – gegebenenfalls muss eine Konvertierung mit einem entsprechenden Programm vorgenommen werden. Befindet sich das Material auf einer DVD, muss es erst auf den Computer überspielt und dabei der Kopierschutz entfernt werden. Hierbei muss

¹² Download von Windows Movie Maker: <http://windows.microsoft.com/de-AT/windows7/products/features/movie-maker> [8.9.2014]

wahrscheinlich auf ein kostenpflichtiges Konvertierprogramm wie zum Beispiel DVDFab zurückgegriffen werden, dennoch findet sich im Internet immer wieder Freeware, die vor allem bei älteren DVDs funktioniert.

Exkurs: An dieser Stelle muss darauf hingewiesen werden, dass mit der Überbrückung von Kopierschutz bekanntlich eine Urheberrechtsverletzung einhergeht, die allerdings gleichzeitig in Konflikt mit dem Recht auf eine Sicherheitskopie von erworbenen Daten steht. Die rechtliche Lage im Bereich des Urheberrechts ist umstritten – für die Praxis in Bildung und Wissenschaft dürfte es laut eines Medienrechtsexperten, der im Zuge der Umsetzung von transFAIRmation um Auskunft gebeten wurde, einen gewissen Schutz bei der Weiterverarbeitung von Videomaterial geben. Allerdings wird bei der Veröffentlichung desselben Zurückhaltung empfohlen. Diese Tatsache, dass es sich bei der Gestaltung von Remixes um ein rechtlich problematisches Feld handelt, wobei diverse Online-Plattformen wie YouTube und Vimeo US-amerikanisches Recht anwenden und dort die Praxis des „Fair Use“ bis zu einem gewissen Grad erlaubt, urheberrechtlich geschützte Medien im Rahmen von Remixes zu verwenden (vgl. YouTube o.J.), sollte durchaus im Lauf der Arbeit am Videomaterial an die Schüler*innen vermittelt werden.

Das Videomaterial sollte vorzugsweise auf jedem PC vorhanden, oder aber zumindest auf einem Server zugänglich sein, auf den alle zugreifen können. Im zweiten Fall kann es aber, je nach technischer Ausstattung, zu Problemen beim Laden und Aktualisieren im Programm kommen, wenn dieselbe Datei von mehreren PCs gleichzeitig abgerufen wird.

7.1.2 Erhebung der Vorerfahrung

Wie aktiv die Schüler*innen Medientechnologien bereits nutzen bzw. welche Vorerfahrungen in der Klasse bereits vorhanden sind, kann über ein Aufstellungsspiel abgebildet werden. Auf dem Boden wird eine Linie quer durch das Klassenzimmer gedacht oder mit einem dafür geeigneten Klebeband geklebt oder eine Schnur gelegt. An den jeweiligen Enden befinden sich die beiden Extreme „sehr zutreffend“ und „nicht zutreffend“. Die Schüler*innen stellen sich entlang der Linie so auf, wie die Aussagen, die von der Lehrperson vorgelesen werden, auf sie zutreffen (dies sind Vorschläge und können beliebig geändert/erweitert werden):

1. Ich habe schon einmal ein Video **ins Internet geladen**.
2. Ich habe schon einmal ein Video **aus dem Internet heruntergeladen**.

3. Ich habe schon einmal **gefilmt**. (Hier könnte nachgefragt werden, welche Geräte dazu verwendet wurden – Smartphone, Kompakt-Kamera, Kamera-Rekorder, etc.)
4. Ich habe schon einmal Filmmaterial bearbeitet. (Hier könnte nachgefragt werden, welche Software dazu verwendet wurde.)
5. Ich habe schon einmal **aus Bildern ein Video gemacht**. (Auch hier würde sich die Frage nach der verwendeten Software anbieten.)
6. Ich habe schon einmal **Geräusche/Musik bearbeitet**. (Ebenso kann hier die Software in Erfahrung gebracht werden.)
7. Ich **besitze** selbst oder habe durch meine Familie Zugang zu: Computer oder Notebook, Smartphone, MP3-Player, Digital-Kamera, Fernseher, DVD Player, Tablet

Ein Wettbewerb der Schüler*innen untereinander ist zu vermeiden – es geht darum, herauszufinden, welche Vorbereitungsmaßnahmen getroffen werden müssen, um den Einstieg in die Arbeit am Material möglichst niederschwellig zu gestalten und nicht darum, wer die meisten Geräte besitzt. In jedem Fall sollten die Schüler*innen hinsichtlich ihrer Vorkenntnisse bzw. ihrer Fähigkeiten gewisse Anwendungslogiken von bekannten Programmen auf eine neue Software zu übertragen, nicht unterschätzt, aber auch nicht überschätzt werden.

7.1.3 Spezifische Vorbereitung für technik-ferne Jugendliche

In transFAIRmation wurden den Schüler*innen vonseiten der Lehrenden zunächst eher geringe Fertigkeiten am Computer zugeschrieben. Bei den Überlegungen zur Vorbereitung stand die Herausforderung im Zentrum, den Schüler*innen möglichst schnell zu einem ersten Erfolgserlebnis zu verhelfen. Ihr wurde damit begegnet, dass für den Remix ausgewählte Folgen bereits vorab in kleine Videofragmente zerschnitten wurden und im WMV-Dateiformat abgespeichert wurden. Das ist mit dem Windows Movie Maker möglich, indem Datei in das Programm hinein geladen und alles bis auf den gewünschten Teil weggeschnitten wird. In der Folge wird das Video-Element als Film gespeichert (nicht als Projekt!). Für weiteres Schneiden und Abspeichern wird das Wegschneiden über den entsprechenden Button rückgängig gemacht und mit dem Schneidewerkzeug eine andere Auswahl getroffen. Im Rahmen des Projektes entstanden mehrere hundert Clips, für eine ähnliche Vorbereitung durch die Lehrpersonen wird allerdings empfohlen, lediglich ein paar Schlüsselszenen in Fragmente zu zergliedern und so eine erste kleine Auswahl an remix-fähigen Clips anzubieten. Die Dauer dieser Clips beschränkt sich auf einen oder wenige Sätze bzw. auf eine Geste von einem Charakter, dauern also wenige Sekunden. Jeder Clip wurde zudem

transkribiert, mit dem Namen der dazugehörigen Videodatei versehen, auf Papier ausgedruckt und in Streifen geschnitten, sodass jeder Papierstreifen einen Videoclip wiedergab (siehe Abb.1).

Für transFAIRmation wurden sechs Folgen, jeweils drei von „The Simpsons“ und drei von „Two and a half men“ ausgewählt. Die Papierstreifen einer Serie wurden durch jeweils eine Farbe gekennzeichnet (Abb. 1). Diese relativ aufwendige Vorbereitung erübrigt sich allerdings bei einer Zielgruppe, die bereits grundlegende Erfahrungen mitbringen (z.B. Video mit Smartphone aufnehmen, minimal bearbeiten und online stellen).



Abbildung 1: Jedem Videofragment entspricht ein Papierstreifen mit der Transkription und einem Hinweis auf die dazugehörige Videodatei.

7.2 Einstieg

Für den Einstieg ist zunächst empfehlenswert, nicht zu sehr auf den thematischen Fokus (in transFAIRmation war es das Thema Fairness) hinzudrängen. Es wurde zu Beginn ein maximaler Freiraum eingeräumt, sodass die Schüler*innen zunächst mit allen Arbeitsschritten vertraut werden, experimentieren, und auch den eigenen Ideen folgen konnten – vorerst unabhängig davon, ob sie zum Themenschwerpunkt passten oder nicht. Später musste dann von außen Einfluss genommen und die Arbeiten auf das konkrete Thema hingelenkt werden. Die Experimentierphase kann einige Zeit in Anspruch nehmen – vor allem mit jüngeren Schüler*innen – um ein gewisses ‚Austoben‘ zu erlauben und danach mehr Fokussierung einfordern zu können.

7.2.1 Überblick über das Filmmaterial gewinnen

Am Ende der vorangegangenen Medienanalyse sollten die Schüler*innen jeweils eine Folge, die ihnen besonders gut gefallen hat, auf einem Poster kurz beschreiben und die Form(en) von Ungerechtigkeit, die darin thematisiert wurde, festhalten. Die gegenseitige Präsentation soll zeitnah zum Beginn der Remix-Gestaltung passieren. Das didaktische Ziel dabei ist das In-Erinnerung-Rufen der Folgen, die in der Analyse-Phase angeschaut wurden (zumal nicht alle Schüler*innen alle Folgen gesehen haben) und ein nochmaliges Durchgehen verschiedener Dimensionen von Ungerechtigkeit. Das Thema Fairness (bzw. das jeweils neu gewählte Thema) soll in den Remix-Videos prominent sein. Zur Unterstützung sollten die unterschiedlichen Formen von Ungerechtigkeit nochmal an der Tafel gesammelt bzw. um den Begriff „Fairness“ angeordnet werden.

7.2.2 Erstellen von Drehbüchern und Storyboards

Die Zusammenstellung eines Drehbuchs für den Remix ist in jedem Fall zu empfehlen – unabhängig davon, ob mit vorbereiteten Videoclips gearbeitet wird oder ob sich die Jugendlichen die Szenen, die sie für den Remix verwenden wollen, selbst aus dem Originalmaterial heraus schneiden. Ein Drehbuch hilft, vorweg eine Vorstellung zu bekommen, ob sich die Elemente des Remix sinnvoll zusammen fügen. Das Storyboard – eine Art Comic, in dem die ‚Geschichte‘, die der Remix erzählen soll – ist optional und macht vor allem dann Sinn, wenn mit den Papierstreifen gearbeitet wird. So können mehrere Papierstreifen zu einer Szene, zu einem Bild in diesem Comic, zusammengefasst werden. Der Ablauf für transFAIRmation verlief in der Folge so:

1. Die Schüler*innen bilden Gruppen zu zweit (es können bei dieser Aktivität auch zwei Zweier-Teams zusammenarbeiten) – es sollte bereits die Konstellation sein, in der sie dann auch an den PCs arbeiten.
2. Die Schüler*innen erhalten Papierstreifen, auf denen Dialog-Elemente oder Szenenbeschreibungen zu finden sind.

Auftragsformulierung: „Schaut euch zuerst diese Papierschnipsel an. Stellt euch vor, es sind lauter Puzzle-Teile. Wenn euch welche unterkommen, von denen ihr glaubt, dass sie gut zusammen passen um eine Geschichte zu erzählen, legt sie vor euch auf. Ihr könnt:

- a. entweder die Schnipsel **einer Folge** (einer Farbe) neu zusammenstellen und eine Geschichte daraus erzählen, eine Szene, die ungerecht war, neu erzählen, oder
- b. die Schnipsel **einer Serie** („Two and a half men“ oder „The Simpsons“) dazu verwenden, um eine neue Geschichte zu erzählen, oder
- c. alle Schnipsel verwenden, um eine Geschichte mit Charakteren aus **beiden Serien** zu erzählen (also dass zum Beispiel Lisa Simpson auf Onkel Charlie trifft).

Was ihr **nicht** tun solltet, ist die Geschichte eins zu eins so nachzuerzählen, wie sie in der Folge passiert ist.“

Die Schüler*innen konnten dabei alleine oder zu zweit oder zu viert an einer Geschichte arbeiten. Wenn zu viert gearbeitet wurde, sollten für den ersten Durchgang mindestens zwei Geschichten vorliegen, damit dann je zwei und zwei an einem Remix arbeiten.

Die aus Papierschnipsel bestehenden Drehbücher werden auf ein größeres Papier geklebt (A3 oder Flipchart) und mit passenden ausgedruckten Screenshots (siehe Anhang) illustriert. Die Papierschnipsel dienen dabei als Grundgerüst, die Schüler*innen können dazu noch

mehr Details ausformulieren bzw. ausschmücken und zwischen den Papierschnipseln ergänzen, wie sie sich die Geschichte vorstellen. So werden die Geschichten ‚runder‘. Diese Drehbücher werden in der Folge durch Storyboards ergänzt, also in Bilder übersetzt.

Während der Arbeit am Text sollte auf ein möglichst entspanntes Arbeitsklima geachtet werden. So könnte beispielsweise beruhigenden Musik aufgelegt werden, es könnte am Boden oder gemeinsam an zusammen gestellten Tischen gearbeitet werden, etc. Die Arbeitsatmosphäre sollte möglichst offen und nur durch diese Grundanweisungen strukturiert sein. Das Zusammenstellen der Drehbücher sollte einen spielerischen Charakter haben – der Vergleich mit einem Puzzle kann hilfreich sein. Es gibt bei der Zusammenstellung der Schnipsel prinzipiell kein „Richtig“ oder „Falsch“, es kann auch eine eher künstlerisch-abstrakte Idee verwirklicht werden – nur sollten keine abwertenden oder selbst wieder diskriminierenden Geschichten entstehen. Später sollte dann der Fairness-Gedanke immer wieder betont werden.

Vorab wurden von Seiten der Autorin* bereits Ideen gesammelt, die den Schüler*innen, für den Fall, dass sie sich bei der Generierung von Geschichten für die Remixes schwer tun, zu weiteren Ideen verhelfen sollen. Die Geschichte vom transsexuellen Bill bei „Two and a half men“ könnte beispielsweise so erzählt werden, dass das Umfeld positiv bzw. ohne großes Drama reagiert (zum Thema Transphobie) – also dass all die verletzenden Aussagen herausgenommen werden. Es könnte aber auch eine Romanze zwischen Bill und Charlie entstehen (gegen die latente Homophobie in der Serie), oder die Liebesgeschichte von Bill und Charlies Mutter hergenommen und mit der Geschichte von Skinners Mutter und dem Comicbuchhändler aus den Simpsons in einen Remix zusammen gebracht werden (zum Thema Altersdiskriminierung). Es könnte eine Geschichte über Freundschaft zwischen Jake und einem der Simpson-Kindern gestaltet werden und so gezeigt werden, wie isoliert Jake als einziges Kind in „Two and a half men“ ist.

Alternativ dazu gab es, für den Fall, dass sich Schüler*innen schwer tun eine konkrete Geschichte zu finden, die Idee, einen Remix aus Aussagen eines Charakters zu machen, der den Charakter besonders fair, freundlich, hilfsbereit, liebevoll, als Vorbild erscheinen lässt (auch wenn er es in der Serie gar nicht ist). So könnten zum Beispiel von Onkel Charlie alle netten Aussagen zusammengesammelt werden, oder eine Hommage an Lisa Simpson mit allen Schnipsel, die sie zu einer Heldin machen, oder ein Berta-Tribute-Video – also dass sich das Video weniger als Geschichte sondern als Charakter-Beschreibung (mit Fairness-Bezug) versteht. Im Kontrast dazu könnte auch ein Remix aus besonders negativ auffallenden und wiederkehrenden Themen gemacht werden, um auf diese explizit

hinzuweisen. Zum Beispiel widmete sich ein Schüler* im Projekt Gewalt-Szenen aus den Simpsons – nach dem Vorbild von Jonathan McIntoshs „The Lego Violence Collection“.¹³

7.3 Remixen

Mit den fertigen Drehbüchern und Storyboards wechseln die Schüler*innen an den PC. Die Anweisungen für die Arbeit mit dem Windows Movie Maker sind auf ein Minimum beschränkt. Grundsätzlich wird nur das Einfügen von Clips und das Abspielen sowie das Abspeichern des Videos erklärt. Alles Weitere hängt von der Schnelligkeit der jeweiligen Gruppe und dem Ausgangspunkt der einzelnen Schüler*innen ab. Vorab werden folgende Dinge gemeinsam gemacht:

Der Computer wird eingeschaltet und, sofern möglich, das Material vom Server auf die einzelnen PCs herunter geladen. Wenn mit vorbereiteten Clips gearbeitet wird, können sich die Schüler*innen zunächst die einzelnen Clips anschauen, um ein Gefühl dafür zu bekommen, wie sie aussehen, wie lange sie sind und um ihre Neugier zu stillen bzw. Motivation für die Aktivität aufzubauen (hierfür kann etwa 10-15 Minuten dafür verwendet werden).

Die folgenden Tätigkeiten können wie eine „Challenge“ aufgebaut werden – wie bei einem Computerspiel muss ein Level überwunden werden, um in das nächste aufzusteigen:

Challenge 1: Das Video nach dem Drehbuch zusammenstellen und abspeichern.

- Gemeinsam wird der Windows Movie Maker gesucht und geöffnet.
- Über „Videos und Fotos einfügen“ können die Clips in das Bearbeitungsfeld rechts von der Vorschau geholt werden. Mit der Maus können sie dann in die gewünschte Reihenfolge gezogen werden. Die Namen der Clips stehen jeweils auf dem Papierstreifen im Drehbuch.
- Im linken Feld gibt es eine Vorschau und darunter einen Balken, mit dem auf die jeweilige Stelle im Video gestellt und abgespielt werden kann. Wenn auf das übliche Disketten-Symbol gedrückt wird, wird nur das Projekt gespeichert, das heißt, es wird eine Datei angefertigt, die sich nur mit dem Windows Movie Maker öffnen lässt und wodurch an dem Projekt weitergearbeitet werden kann.

ACHTUNG: Die Zusammenstellung der Clips in einem Projekt kann nur dann weiterverarbeitet werden, wenn währenddessen die Adresse des Speicherorts der

¹³ Video zu sehen unter http://www.youtube.com/watch?v=sDThHosFS_0 [17.10.2014]

Clips immer dieselbe bleibt. Wird der Ordner mit den Clips gelöscht oder verschoben, kann auch an dem Video-Projekt nicht mehr weitergearbeitet werden.

- Um das Video zu speichern, muss der „Film speichern“-Knopf rechts oben im Startmenü verwendet werden und die gewünschte Qualität ausgewählt werden (Computer-Qualität).

Erst wenn dieses erste Ziel erreicht ist, und die Schüler*innen von sich aus für neuen Input bereit sind, kann Gruppe für Gruppe das nächste Ziel erklärt werden bzw. kann ihnen auch die Freiheit gelassen werden, zunächst selbst ein bisschen zu experimentieren.

Challenge 2: Titel und Abspann für das Video gestalten.

Es gibt im Startmenü einen eigenen Knopf für „Titel“ und „Abspann“. Vor dem Einfügen muss der Cursor auf der entsprechenden Stelle am Anfang oder Ende positioniert sein. Das Erstellen des Titels bzw. des Abspanns ist dann sehr intuitiv möglich.

Challenge 3: Selbst Schneiden.¹⁴

Auf dem Balken unter der Vorschau kann auf einen Punkt im Video geklickt werden, an dem ein Element geschnitten werden soll. Unter der Menü-Rubrik „Bearbeiten“ kann nun das Video-Element entweder in zwei Teile geteilt („Teilen“) oder ein Ausschnitt definiert werden („Zuschneidewerkzeug“).

Challenge 4: Visuelle Effekte und Übergängen zwischen den Szenen.

Wenn auf ein Video-Element geklickt wird, kann in den Menü-Rubriken „Visuelle Effekte“ und „Animationen“ herumprobiert werden, welche Möglichkeiten es gibt, das Video weiter zu verarbeiten.

Challenge 5: Lautstärke zwischen den Video-Elementen anpassen.

Wenn ein Video-Element lauter ist als ein anderes, dann kann eines der beiden Video-Elemente markiert und in der Rubrik „Bearbeiten“ unter „Videolautstärke“ ganz links lauter oder leiser gestellt werden (dies ist ratsam, wenn Szenen aus verschiedenen Quellen verwendet werden).

Challenge 6: Selber Dialoge einsprechen.

Mit der Funktion „Audiokommentar aufzeichnen“ im Startmenü können Szenen auch übersprochen werden. Um den Ton vom Video stumm zu schalten, ist, wie bei Challenge 5 beschrieben, die Lautstärke ganz zurück zu stellen. Der Audiokommentar wird automatisch

¹⁴ Dieser Schritt wäre der erste, wenn ohne vorbereitete Videoclips gearbeitet werden würde.

als Datei erstellt und abgespeichert – hier sollte ein Speicherort definiert sein und auch der Hinweis gegeben werden, dass die Datei so benannt werden soll, dass sie für die Schüler*innen leicht wiedererkennbar ist. Hierfür wird ein Headset benötigt und erfahrungsgemäß eine möglichst geräuscharme Umgebung während der Aufnahme.

7.4 Abschluss

Wenn die Gestaltung der Remixes abgeschlossen ist, bieten sich mehrere Aktivitäten an, um einerseits den Produkten selbst gebührende Wertschätzung zukommen zu lassen und andererseits um das Technik-Lernen bewusst und reflektierbar zu machen.

7.4.1 Remix-Festival

Je nachdem wieviel Zeit für die Arbeit an den Remixes erlaubt wird (wenige Schultage bis zu ein Semester oder sogar ein Schuljahr), könnte am Ende ein kleines, klasseninternes oder vielleicht sogar schulweites „Remix-Festival“ stehen, bei dem die Videos präsentiert werden. Eine wertschätzende Atmosphäre ist dabei unerlässlich, die Schüler*innen sollen dazu ermutigt werden, sich gegenseitig Applaus zu geben und einer Wettbewerbsstimmung vorgebeugt werden. Die jeweiligen Schüler*innen sollen die Möglichkeit bekommen, sich zu ihrem Video zu äußern, zu erklären was sie damit beschreiben wollten, welche Botschaft ihr Video vermitteln soll. Zu jedem Video kann auch das Drehbuch (als Poster) hergezeigt werden.

7.4.2 Hot Chair

Um einen Eindruck davon zu bekommen, was die Schüler*innen von ihren eigenen Remix-Aktivitäten wahrgenommen haben, kann ein spielerisches Setting helfen. Es wird ein Sesselkreis aufgestellt, wobei bewusst ein Stuhl weniger als Teilnehmer*innen vorhanden ist. Die übrig gebliebene Person steht in der Mitte und sagt etwas, das für die Remix-Aktivitäten auf sie zutrifft, zum Beispiel: „Ich habe zum ersten Mal mit dem Windows Movie Maker gearbeitet.“ Alle, auf die das ebenfalls zutrifft, stehen auf und suchen sich einen neuen Stuhl und die Person in der Mitte hat die Möglichkeit, selbst einen zu ergattern. Es bleibt wieder eine Person übrig, die wieder einen Satz formuliert, die eine Erfahrung beschreibt, z. B.: „Ich habe ein Video über die Simpsons gemacht.“ Oder: „Ich habe Schwierigkeiten mit dem Abspeichern des Videos gehabt.“ Daraufhin wechseln die Betreffenden wiederum die Sitzplätze, usw. Der Name „Hot Chair“ weist schon darauf hin, dass das Spiel dynamisch werden könnte. Sätze, die bereits gesagt wurden, sollten kein zweites Mal verwendet werden, weil sonst keine neue Information mehr ausgetauscht wird.

7.4.3 Gemeinsame Reflexion zum rechtlichen Hintergrund

Sofern nicht bereits während der Arbeit am Material thematisiert, soll spätestens am Ende der Remix-Gestaltung, zum Beispiel im Rahmen eines Unterrichtsgesprächs, die rechtliche Seite der Mediengestaltung thematisiert werden. Prinzipiell darf eine Privatkopie von DVDs gemacht werden, wenn sie nicht verkauft oder gegen Geld verliehen wird. **ABER** es ist verboten, den Kopierschutz von DVDs zu umgehen. Auch das Hinaufladen bzw. das Herunterladen von Filmen ins und aus dem Internet ist verboten.

Was gemacht wurde – das Kopieren der DVDs auf den Computer, das Zerschneiden und neu Zusammenfügen von urheberrechtlich geschütztem Filmmaterial – ist eigentlich auch nicht erlaubt. Allerdings gibt es Gesetze, die das freie Arbeiten in der Schule bis zu einem gewissen Grad schützen. Vor dem Upload eines Videos auf eine Video-Plattform wie YouTube muss überprüft werden, ob der Remix die Kriterien von Fair Use erfüllt (vgl. YouTube o.J.). Nur dann kann eine gegebenenfalls vorgenommene Sperre des Videos durch die Plattform wieder aufgehoben werden. Eine sicherere Variante, Videos anderen zugänglich zu machen, ist, eine Zugangs-Einschränkung einzubauen, wodurch die Inhalte nicht völlig offen verfügbar sind. So kann beispielsweise ein nicht-öffentlich zugänglicher Cloud-Dienst dazu genutzt werden und der Link mit Freund*innen geteilt werden.

Was heißt das für das Remixen zuhause: Wenn jemand einen Remix macht und auf die eigene YouTube-Seite stellt, dann kann es passieren, dass YouTube das Video löscht oder die Veröffentlichung erst gar nicht erlaubt (Einspruch kann nur dagegen erhoben werden, wenn die Fair Use-Bedingungen erfüllt sind). Es kann aber auch sein, wie in Deutschland bereits seit längerem ein verbreitetes Phänomen, dass in einer Nachricht von einer Rechtsanwaltskanzlei Geld als Entschädigung für die Urheberrechtsverletzung eingefordert wird. Das Problem ist, dass die Gesetze sehr streng sind, aber in der Regel nicht so streng verfolgt werden. Für Aktivitäten dieser Art bietet die Schule einen gewissen Schutz, sodass das Remixen ausprobiert werden kann. Auch zu Hause kann ein Remix gestaltet werden, aber die Probleme beginnen dort, wo die Videos uneingeschränkt veröffentlicht werden.

7.5 Hinweise für Lehrende zu genderreflektiertem Unterricht mit Technikbezug

Die folgende Checkliste wurde aus den didaktischen Konzepten aus dem Projekt „Engineer Your Sound“ übernommen (Hofstätter et al. 2010a+b).

- ✓ Die Lehrenden nehmen sich als Expert*innen zurück und nehmen mehr in die Mentor*innen-Rolle ein (vgl. Gasteiger & Hofstätter 2009).

- ✓ Die Lernenden erhalten keine vorgefertigten Lösungen sondern die Möglichkeit, selbst zu experimentieren (ebda.).
- ✓ Die Lernenden loten selbst aus, was möglich und was nicht möglich ist. Damit entsteht auch das Gefühl, dass sie an etwas Eigenem arbeiten (vgl. Schelhowe & Zorn 2005).
- ✓ Lernende mit Know How helfen anderen Lernenden wenn diese nicht weiterwissen. Allerdings muss darauf geachtet werden, dass es bei einer Hilfestellung bleibt und die weniger Erfahrenen ermutigt werden, selbst weiter zu machen (vgl. Gasteiger & Hofstätter 2009).
- ✓ Während der Arbeit mit Technik wird darauf geachtet, dass sich die Lernenden bei der Bedienung der Geräte (z.B. Computer) abwechseln, um sie so auf denselben Wissensstand zu bringen (vgl. Zorn 2007).
- ✓ Die Lehrenden vermeiden Technik-Vorführungen bei denen die Lernenden nur zusehen. Der Lerneffekt sollte im Sinne des „prozeduralen Gedächtnisses“ (Zimbardo 1992, S. 282f.) viel nachhaltiger sein, wenn Erklärungen mit Aktivität verbunden sind.
- ✓ Technische Aufgaben werden bewusst (aber unmerklich!) unsicheren und zurückhaltenden Lernenden übertragen (Administrator*innen, Tutor*innen, Vorführende), um ihnen Erfolgserlebnisse zu ermöglichen und sie Selbstwirksamkeit spüren zu lassen (Thaler & Zorn 2009).
- ✓ Verantwortung wird soweit wie möglich an die Lernenden übertragen (z.B. Geräte aufbauen lassen) (vgl. Gasteiger & Hofstätter 2009).
- ✓ Die Beteiligten werden stets mit Namen angesprochen. Vor allem Bezeichnungen, bei denen das Geschlecht im Vordergrund („die Mädchengruppe“) steht sind zu vermeiden (ebda.).
- ✓ Lehrende vermeiden Verbündung mit den vermeintlich Kompetenteren. Das betrifft vor allem die Verwendung von Fachjargon oder Floskeln wie „ihr kennt ja bestimmt alle...“. Fachbegriffe, egal wie gebräuchlich sie auch sein mögen, werden immer erklärt und in diesem Sinne eine gemeinsame Sprache gelernt. Auch in sprachlicher Hinsicht möglichst wenig technisches Vorwissen vorauszusetzen entlastet jene, die von sich glauben, mit Technik nicht gut umgehen zu können (ebda.).

7.6 Material-Checkliste:

- Computer mit Windows Movie Maker in entsprechender Anzahl

- Kopfhörer/Headsets in entsprechender Anzahl (meistens haben Jugendliche ihre eigenen mit dabei)
- Splitter für die Kopfhörer-Buchse, sodass zwei Personen an einem Gerät gleichzeitig ihre Kopfhörer anschließen können.
- Plakatpapier
- Schreib-/Mal-Utensilien
- Dialog- und Szenen-Elemente von sechs Folgen (3 x Simpsons, 3 x Two and a half men) in Form von Papierstreifen. Die Papierstreifen derselben Folge sind farblich gekennzeichnet, das heißt, jede Folge bekommt eine eigene Farbe. Auf jedem Papierstreifen steht außerdem der Name der entsprechenden Datei.
- Dialog- und Szenen-Elemente als Video-Dateien.
- Evtl. Ausdrucke von Screenshot aus den jeweiligen Folgen zur Gestaltung der Drehbücher

Quellen

Gasteiger, Birgit & Hofstätter, Birgit (2009). From beat to bit - Working with secondary-school students in the Sparkling Science project "Engineer Your Sound!" In: Freitag, Daniela; Wieser, Bernhard; Getzinger, Günter [Hg]: Proceedings of the 8th Annual IAS-STs Conference on Critical Issues in Science and Technology Studies, 4th -5th May 2009, (CD-ROM). Graz :IFZ Eigenverlag, Graz.

Hofstätter, Birgit; Chen, Yu; Chung, Yi-Ju; Hold, Cornelia; Masser, Sabrina; Moser, Magdalena; Oswald, Victoria; Peternusch, Sandra; Rainer, Franziska; Schweiger, Ingrid; Thaler, Anita; Theisl, Viktoria; Wächter, Christine; Weichlbauer, Katharina & Zorn, Isabel (2010a). "Was die Straßen uns erzählen". Didaktisches Konzept für einen fächer-übergreifenden technikbezogenen Projektunterricht für die Fächer Musik, Informatik, Geographie, Geschichte, Bildnerische Erziehung, Psychologie, Philosophie und Religion/Ethik. IFZ Electronic Working Papers 2a-2010. Download: <http://www.ifz.tugraz.at/Media/Dateien/Downloads-IFZ/Publikationen/Electronic-Working-Papers/IFZ-EWP-2a-2010> [5.11.2013] ISSN 2077-3102.

Hofstätter, Birgit; Deutschmann, Peter; Ebner, Katrin; Fruhwirth, Johannes; Gartner, Lisa; Hammer, Carina; Hitthaler, Alexander; Kiegerl, Johanna; Kribernegg, Micha; Lari, Nicole; Pischleritsch, Mario; Posch, Sarah; Taflinski, Adrian; Thaler, Anita; Vorraber, Heike; Weberhofer, Marcus; Zarfl, Michael & Zorn, Isabel (2010b). Natur- und Alltagsgeräusche. Didaktisches Konzept für einen fächerübergreifenden technikbezogenen Projektunterricht für die Fächer Musik, Informatik, Physik, Biologie und Bildnerische Erziehung. IFZ Electronic Working Papers 2b-2010. Download: <http://www.ifz.tugraz.at/Media/Dateien/Downloads-IFZ/Publikationen/Electronic-Working-Papers/IFZ-EWP-2b-2010> [5.11.2013] ISSN 2077-3102. [12.04.2010]

Schelhowe, Heidi & Zorn, Isabel (2005). ZIM @ School. Offene und interdisziplinäre Lernkultur mit Digitalen Medien in Schule und Universität Abschlussbericht des von der Cornelsen-Stiftung

geförderten Projektes 2. Projektjahr (12/2004 – 11/2005). In: http://dimeb.informatik.uni-bremen.de/documents/zim@school.abschlussbericht_jahr2.pdf.pdf (Zugriff: 21.1.2010)

Thaler, Anita & Zorn, Isabel (2009). Attracting teenagers to engineering by participatory music technology design. In: Maartje van den Bogaard, Erik de Graf & Gillian Saunders-Smiths (eds.). Proceedings of 37th Annual Conference of SEFI. “ Attracting young people to engineering. Engineering is fun! “ , 1st-4th July 2009, Rotterdam. CD-Rom. ISBN 978-2-87352-001-4.

Thaler, Anita & Zorn, Isabel (2010). Issues of doing gender and doing technology – Music as an innovative theme for technology education. In: European Journal of Engineering Education, 35: 4, S. 445-454. [Reviewed.]

YouTube (o.J.). What is fair use? Online: <https://www.youtube.com/yt/copyright/fair-use.html> [31.10.2014]

Zimbardo, Philip G. (1992). Psychologie. Berlin: Springer Verlag.

Zorn, Isabel (2007). Technologiekonstruktion als Mittel zur Technikbildung für Mädchen und Buben. In: Schulheft Ausgabe: Technik weiblich! 31(4), 47-62.

8 Anhang

Übersicht:

1. Werbesujets für die Übung zu Sexismus (Kapitel 4.5.2)
2. Materialien für die Medienanalyse (Kapitel 6)
3. Screenshots für Remix-Drehbücher (Kapitel 7.2.2)

8.1 Werbesujets für die Übung zu Sexismus (Kapitel 4.5.2)

Oh Lola! (Quelle: <https://uk.lifestyle.yahoo.com/dakota-fanning-talks-marc-jacobs-oh-lola-banner-perfume-advert-101937428.html>)





**Unser Angebot zum Weltfrauentag:
Das Auto, das sich an der Ampel
selbst abwürgt.**

BMW 1er mit Auto Start Stop Funktion: € 89 pro Wochenende

Hemelinger (<http://4.bp.blogspot.com/-uMzCp-cl77A/UFIAYbW2AdI/AAAAAAAAAMY/qGI7qo8xTFM/s1600/SexistischerMuell.JPG>)



A photograph of a middle-aged couple standing in shallow ocean water. The woman on the left is wearing a black one-piece swimsuit and has short brown hair. The man on the right is shirtless, wearing dark blue swim trunks, and has a cross necklace. They are both smiling and holding hands. The background is a calm sea under a cloudy sky.

www.generali.at/menschen

Den haben mir meine Kinder geschenkt.

Monatlang haben sie auf mich eingeredet, ich soll auf Urlaub fahren. Aber ich wollt nicht. Daheim der Garten, der reicht mir doch. Ist eh so schön. Dann haben sie mir einen Urlaub geschenkt. Konnte ich dann auch nicht mehr nein sagen. Am zweiten Abend hab ich ihn kennengelernt. Und jetzt, drei Tage später, bin ich verliebt wie ein Teenager. Danke, Kinder.

Um zu verstehen, muss man zuhören.
Lebenssituationen sind vielfältig, unsere Lösungen auch.

Unter den Flügeln des Löwen.



GENERALI
GRUPPE

Jack Wolfskin: (<http://www.mwili.com/flysheetpage/id/1966997>)



80 Weitere Informationen: www.jack-wolfskin.com

Samsung

(http://4.bp.blogspot.com/_XCWUd8FFjQ/TRtW5x43hml/AAAAAAAAMO4/AANO2ijvmxA/s1600/SamsungNotebook.jpg)



SAMSUNG

True beauty is curved.

The revolutionary curved Samsung SF notebook.

Echte schoonheid is niet recht en hoekig. De organisch gevormde Samsung SF notebook heeft dan ook prachtige natuurlijke lijnen die je maar bij weinig notebooks ziet. Zijn dunne ontwerp en lange batterijduur maken hem bovendien je ideale reisgezel. Binnen drie seconden is hij opgestart en deelt hij met het grootste gemak digitale content met tv, telefoon of camera. Wat kan geavanceerde technologie soms mooi zijn. www.samsung.com



Fröling: (<http://www.watchgroup-sexismus.at/cms/wp-content/uploads/neues-bild-4.png>)

HEISSE SACHE.

DIE NEUE FRÖLING HEIZKESSELGENERATION.



Pellets • Scheitholz • Hackgut

Innovative Heizsysteme von 8 bis 1.000 kW!

komfortabel. effizient. günstig.

Wir sind der Spezialist für innovatives Heizen mit Scheitholz, Hackgut und Pellets. Unsere Produkte bieten höchste österreichische Qualität in Sachen Verarbeitung, Verlässlichkeit und Funktionalität, und das bei einem unschlagbaren Preis-Leistungsverhältnis.

www.froeling.com

froling 

Biedermann (<http://biedermann.co.at/wp-content/uploads/2012/09/1aNixe.jpeg>)

Mein **1** und **alles**.



la
Installateur
Die 1. Adresse für Bad & Heizung

biedermann
Die 1. Adresse für
Bad & Heizung
Kalsdorf • ☎ 03135/52 3 46-0

1a-Installateur - Die 1. Adresse für Bad & Heizung. www.biedermann.co.at

Ottakringer (<http://www.watchgroup-sexismus.at/cms/wp-content/uploads/ottakringer-gefuehle.jpg>)



8.2 Materialien für die Medienanalyse (Kapitel 6)

Übersicht über den Inhalt:

1. Ablaufsübersicht für jeden Tag
2. Kopiervorlage Gruppenaufteilung
3. Kopiervorlage Auswertungsbogen
4. Kopiervorlage Sprechblasen
5. Kopiervorlage Screenshots
6. Kopiervorlage transkribierte Szene
7. Tages-Abläufe
8. Kopiervorlage Transkript für Theater-Stück

Name:

- ☐ The Simpsons
- ☐ Two and a half men – Mein cooler Onkel Charlie

Name:

- ☐ The Simpsons
- ☐ Two and a half men – Mein cooler Onkel Charlie

Name:

- ☐ The Simpsons
- ☐ Two and a half men – Mein cooler Onkel Charlie

Name:

- ☐ The Simpsons
- ☐ Two and a half men – Mein cooler Onkel Charlie

Datum:		Episode:
Name:		

Kreuze an, auf welchen Punkt du dich konzentriert hast



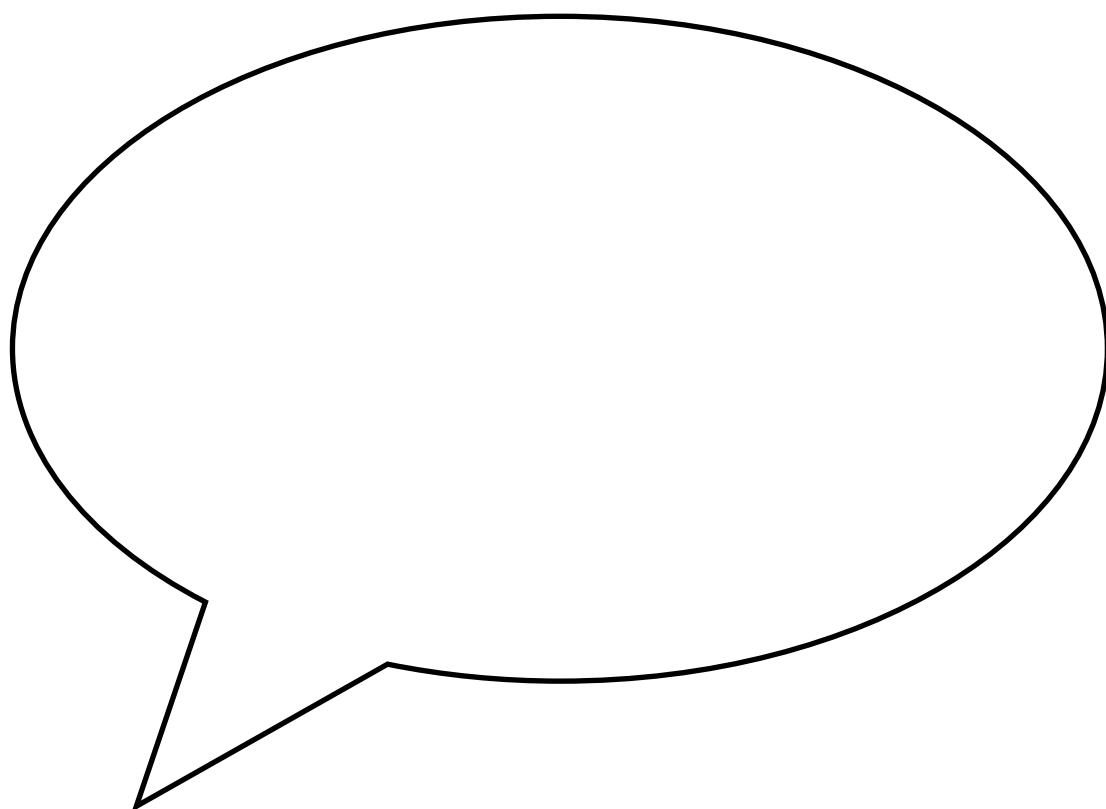
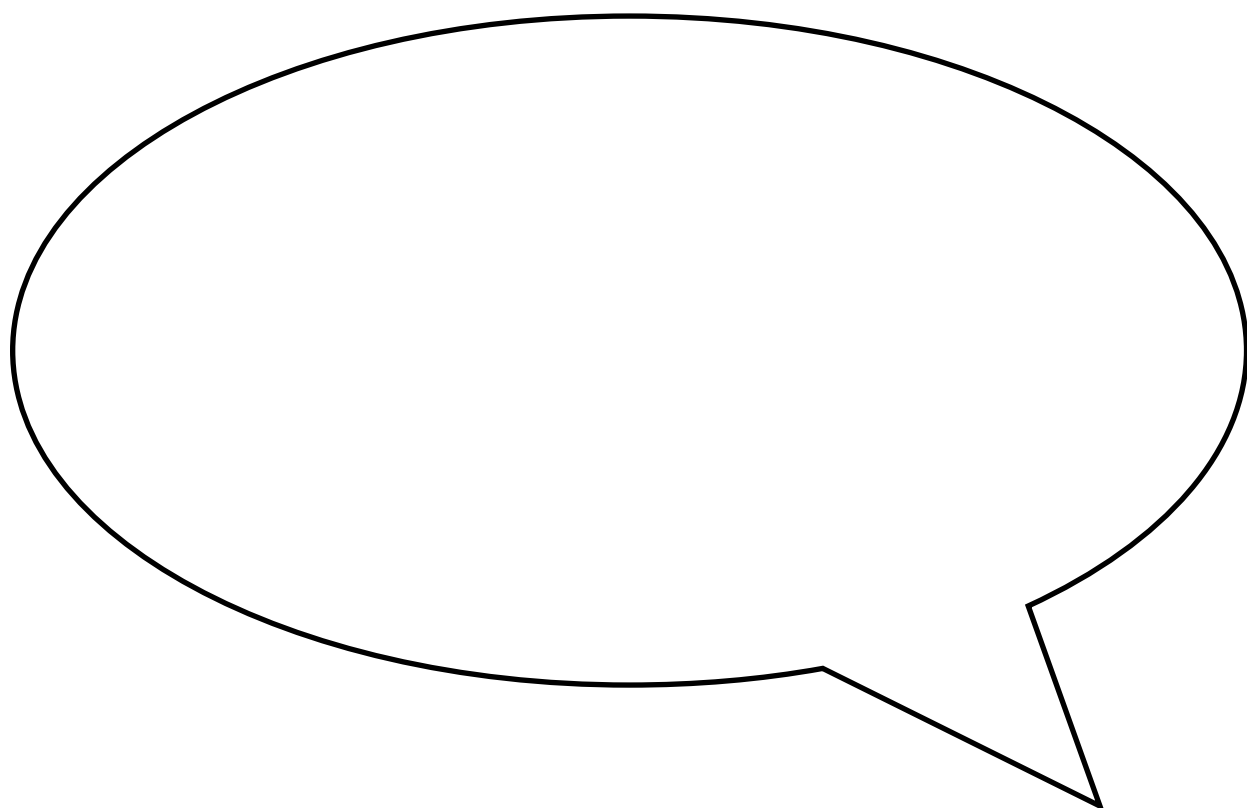
○	Wie viele Männer, Frauen und andere Geschlechter sprechen in der Episode? (mach Striche und zähle dann zusammen)		
	Männer/Buben:	Frauen/Mädchen:	Nicht einordenbar:

○	Wie viele Kinder und ältere Menschen sprechen in der Episode? (Striche machen)		
	Kinder:	Erwachsene:	Ältere Menschen:

○	Wie viele Charaktere mit unterschiedlicher Hautfarbe und Ethnien sprechen in der Episode?(mache Kreuze auf der Linie)	
	Sehr hell ----- ----- ----- ----- sehr dunkel	Sonstige Merkmale:

○	Wie viele Charaktere haben die folgenden Eigenschaften, die in unserer Gesellschaft als ‚nicht normal‘ gesehen werden? (Striche machen)		
	homo-/bisexuell:	Körperliche oder geistige Behinderung:	Sonstige:

○	Welche Formen von unfairen Situationen hast du in der Episode erkannt? (Kreise ankreuzen)	
	○ Sexismus ○ Homophobie ○ Rassismus ○ Diskriminierung älterer Menschen ○ Diskriminierung von Transgender-Menschen ○ Diskriminierung von Menschen mit geringer Bildung ○ Diskriminierung von Behinderten ○ Umweltverschmutzung	Welche unfairen Situationen sind dir sonst noch aufgefallen? (Stichworte)











The Simpsons: Episode 11 „Die schlechteste Episode überhaupt“

Liebeszene im Springfield Arms Hotel

Der Comicbuchhändler und Agnes kuscheln und schmusen im Bett

Comicbuchhändler: „Du hast mich völlig verändert, Agnes. Vielleicht sollte ich in meinem Laden eine Abteilung für Liebescomics einrichten.“

Agnes: „Sowas kauft doch niemand. Dein Laden mieft. Und jetzt küss mich, Mausebacke!“

Sheriff Wiggum: „Schluss jetzt! OH NEIN, das halt ich nicht aus! Haltet euch die Augen zu, Jungs!“

*Polizist 1 übergibt sich *Würg**

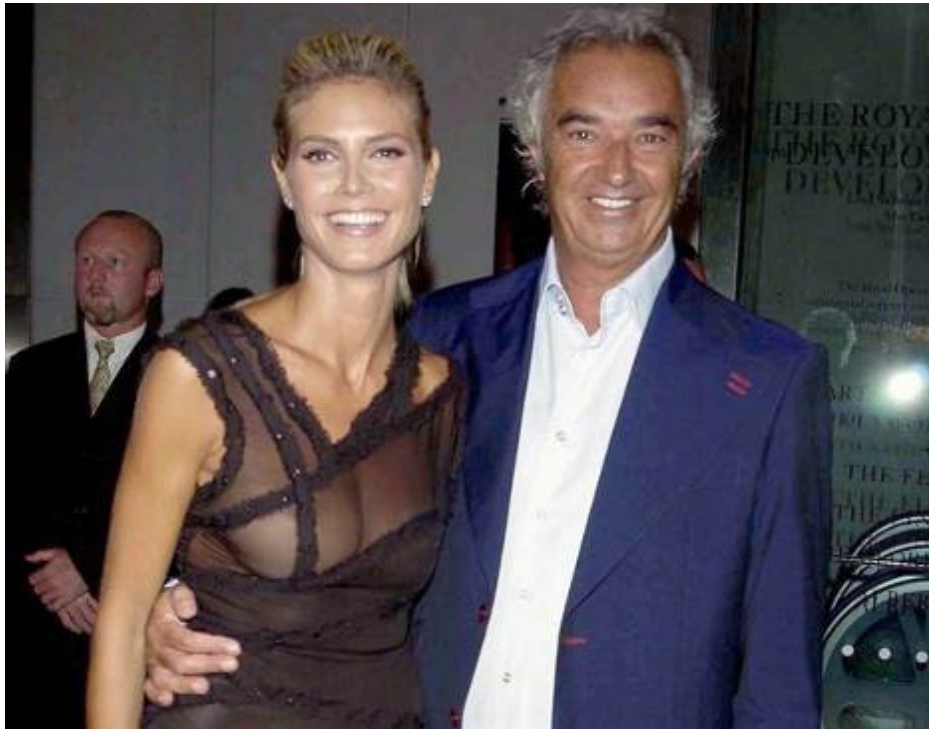
Polizist 2: „Schon gut Mann, wenn es dir nichts ausmachen würde, wärst du kein Mensch.“

Sheriff Wiggum: „Herr Comicbuchhändler, Sie sind verhaftet wegen des Besitzes illegaler Videos, aber wir setzten das Strafmaß herunter, wenn Sie Ihre Hose anziehen, aber schnell – IGITT!“

Polizist 2: „Komm schon, Romeo“

Comicbuchhändler: „Sie könne mich nicht lange einsperren, Agnes. Wartest du auf mich?“

Agnes: „Bist du verrückt! Meine Knochen sind doch schon halb zu Staub verfallen!“



Quelle: <http://db2.stb.s-msn.com/i/50/97A7DF363AF91563952601DC8FF52.jpg>



Quelle:
http://photos.posh24.com/p/1373005/z/hot_news/ashton_kutcher_and_demi_moore.jpg

Thema: Klassenkampf

Ziel: Es soll der Zusammenhang zwischen Arm und Reich in einer Stadt aufgearbeitet werden. Die beiden Springfields unterscheiden sich hinsichtlich ihrer sozialen und ökonomischen Zusammensetzung. Das neue Springfield ist arm; das alte reich. Stadtteile entsprechen also Grenzen in unseren Köpfen, die mit gewissen Bevölkerungsschichten in Verbindung gesetzt werden. In der abschließenden Diskussion soll herausgearbeitet werden, dass es auch in der unmittelbaren Umgebung der Schüler*innen mehr oder weniger sichtbare Abgrenzungen zwischen Menschengruppen gibt, die sich durch Herkunft oder unterschiedlichem sozio-ökonomischen Status unterscheiden. Neben dieser Sensibilisierung soll auch angesprochen werden, wie solche Abgrenzungen überwunden werden können, beispielsweise, indem Gemeinsamkeiten gesucht werden, Anlässe, zu denen diese Abgrenzungen unbedeutend werden – zum Beispiel bei gemeinsamen Veranstaltungen oder Festen.

Ablauf:

1. **Austeilen des Erhebungsbogens und gemeinsames** Ausfüllen der Basisdaten
2. **Episode ansehen** und letzten Teil des Erhebungsbogens (Formen von Ungerechtigkeit) ausfüllen
3. **Gemeinsames Brainstorming:** Welche Arten von Ungerechtigkeit kommen vor?
Vorschläge: Bildungsunterschiede, Klassenunterschiede, Ausgrenzung aufgrund von Herkunft.
4. **Episode nochmals anschauen** und in Erhebungsbogen Geschlechterverteilung, Altersverteilung und Repräsentation von Menschen unterschiedlicher Hautfarben in der Episode festhalten.
5. **Einsammeln des Erhebungsbogens**
6. **Übung zum jeweiligen Themenschwerpunkt:** Die Schüler*innen teilen sich in neues und altes Springfield und gestalten Transparente, warum der eine Stadtteil angeblich besser ist als der andere. Diskussion: Gibt es Parallelen zwischen Springfield und Graz, vielleicht in eurem Viertel? Wo gibt es in eurer Umgebung unsichtbare Mauern (ähnlich der zwischen Alt- und Neu-Springfield), die Menschen voneinander trennen, weil sie unterschiedlicher Herkunft sind, weil die einen reicher sind als die anderen, etc.? Ein Denkanstoß kann beispielsweise die „Trennung“ von Graz in rechte und linke Mur-Seite sein – soll aber konkret auf das unmittelbare Umfeld der Schüler*innen geführt werden. Welche Möglichkeiten gibt es, diese unsichtbare Mauer nieder zu reißen?

Materialien/Ausstattung

- DVD-Player/PC, Beamer, Leinwand
- A3-Blätter oder größere Blätter für Transparente
- Stifte, Malsachen

Thema: Umweltschutz

Ziel: In den ersten Projektwochen wurde eine Exkursion nach Trofaiach zum Nachhaltigkeitspfad unternommen. Dabei wurde der Zusammenhang zwischen Klimawandel/Umweltschutz und Armut erklärt. Ideal wäre, wenn das in irgendeiner Form bei der Diskussion thematisiert werden könnte. Jedenfalls soll Umweltschutz am Ende nicht als Selbstzweck erscheinen, sondern in größerem Zusammenhang diskutiert werden.

Ablauf:

1. **Austeilen des Erhebungsbogens und gemeinsames** Ausfüllen der Basisdaten
2. **Episode ansehen** und letzten Teil des Erhebungsbogens (Formen von Ungerechtigkeit) ausfüllen
3. **Gemeinsames Brainstorming:** Welche Arten von Ungerechtigkeit kommen vor?
Vorschläge: Umweltverschmutzung, Gewalt gegenüber Menschen, Abwertung von Flüchtlingen (kleine Szene), Brechen von Versprechen (als der Naturpark für Lisa in einen Vergnügungspark verwandelt werden sollte).
4. **Episode nochmals anschauen** und in Erhebungsbogen Geschlechterverteilung, Altersverteilung und Repräsentation von Menschen unterschiedlicher Hautfarben in der Episode festhalten.
5. **Einsammeln des Erhebungsbogens**
6. **Übung zum jeweiligen Themenschwerpunkt:** Diskussionsrunde: Was sagt die Folge aus den Simpsons über Umweltschutz? Wer sind die Held*innen in der Folge, wer die „Bösen“?
Die Diskussionsrunde könnte danach in zwei Lager (im Sinne von Rollenverteilung) geteilt werden: Das eine Lager muss Argumente finden, warum Umweltschutz wichtig ist, das andere Lager soll Argumente dafür finden, warum Umweltschutz überflüssig ist. Die Gruppen bekommen kurz Zeit, um sich Argumente zu überlegen und treten dann gegeneinander an.
Abschlussrunde: Welche Möglichkeiten kennt und nutzt ihr, um Umweltverschmutzung zu vermeiden?

Materialien/Ausstattung

- DVD-Player/PC, Beamer, Leinwand

Thema: Ausgrenzung/Mobbing

Ziel: In dieser Episode wird Homer ausgegrenzt, weil er durch das Entfernen eines Stiftes aus seinem Kopf schlauer/intelligenter wird. Lisa ist das klügste Mitglied der Simpsons-Familie und wird ebenso oft als Streberin diskriminiert. Am Ende der Diskussion sollte das Ergebnis stehen, dass Ausgrenzung oftmals zu extremen Entscheidungen führt, auch wenn diese zu einer Verschlechterung der individuellen Situation führen. Im Fall von Homer verzichtet er auf Intelligenz und die gute Beziehung zu seiner Tochter, nur um von den anderen Menschen wieder angenommen zu werden. Damit soll dafür sensibilisiert werden, welche Folgen Ausgrenzung haben kann.

Ablauf:

1. **Austeilen des Erhebungsbogens und gemeinsames** Ausfüllen der Basisdaten
2. **Episode ansehen** und letzten Teil des Erhebungsbogens (Formen von Ungerechtigkeit) ausfüllen
3. **Gemeinsames Brainstorming:** Welche Arten von Ungerechtigkeit kommen vor?
Vorschläge: Tierquälerei (als der Hund explodiert), dass Homer seine Frau hintergeht und alle Ersparnisse ausgibt, Ausgrenzung weil Homer anders ist.
4. **Episode nochmals anschauen** und in Erhebungsbogen Geschlechterverteilung, Altersverteilung und Repräsentation von Menschen unterschiedlicher Hautfarben in der Episode festhalten.
5. **Einsammeln des Erhebungsbogens**
6. **Übung zum jeweiligen Themenschwerpunkt:** Diskussion:
Was passiert mit Homer, als ihm der Stift aus dem Gehirn operiert wird?
Welche Erfahrungen macht er?
Wie verändert sich sein Verhältnis zu Lisa?
Warum lässt sich Homer den Stift wieder ins Gehirn stecken?
Welche Lösung gäbe es noch (alternatives Ende ausdenken/schreiben lassen)?
Ist Lisa ein Vorbild?

Materialien/Ausstattung

- DVD-Player/PC, Beamer, Leinwand
- Schreibmaterialien

Thema: Altersdiskriminierung, Sexismus, Ausgrenzung wegen Aussehens

Ziel: Die Affäre zwischen dem Comicbuch-Händler und Skinners Mutter wird seitens der anderen Personen diskriminiert; sie machen sich über die beiden lustig, sind schockiert oder ekeln sich. Anhand dieses Beispiels sollen normative Vorstellungen über das Altersverhältnis hinterfragt werden. So sind männliche Hauptrollen in Hollywoodfilmen oft mit viel jüngeren weiblichen Rollen liiert, was gesellschaftlich eher anerkannt ist und keiner expliziten Thematisierung bedarf, als wenn umgekehrt ein älterer weiblicher Charakter einen wesentlich jüngeren (männlichen) Partner hat, was immer einer gewissen Rechtfertigung bedarf (= Sexismus). Was bei dieser Episode noch dazu kommt, ist, dass bei den Charakteren auch körperliche Merkmale dazu kommen, die diese Diskriminierung verstärken: Die körperliche Erscheinung des Comicbuch-Verkäufers entspricht nicht dem Schönheitsideal von jungen Geliebten.

Ablauf:

1. **Austeilen des Erhebungsbogens und gemeinsames** Ausfüllen der Basisdaten
2. **Episode ansehen** und letzten Teil des Erhebungsbogens (Formen von Ungerechtigkeit)
3. **Gemeinsames Brainstorming:** Welche Arten von Ungerechtigkeit kommen vor?
Vorschläge: Betrug (Comic-Händler will Verkäuferin austricksen),
Altersdiskriminierung, Sexismus, Ausgrenzung wegen Aussehens
4. **Episode nochmals anschauen** und in Erhebungsbogen Geschlechterverteilung,
Altersverteilung und Repräsentation von Menschen unterschiedlicher Hautfarben in der
Episode festhalten.
5. **Einsammeln des Erhebungsbogens**
6. **Übung zum jeweiligen Themenschwerpunkt:** Der transkribierte Dialog aus der
Schlüsselszene wird gemeinsam nochmal durchgelesen und diskutiert: Bei welchen
Aussagen werden auf Kosten von Charakteren Witze gemacht? Inwieweit sind diese
Charaktere Außenseiter*innen? Aus Screenshots und Sprechblasen sollen neue Dialoge
gebastelt werden, in denen die Szene anders (fair) erzählt wird. Als weiterer Input
können auch Beispiele von Stars diskutiert werden, bei denen ähnliche Vorurteile
wirksam werden.

Materialien/Ausstattung

- DVD-Player/PC, Beamer, Leinwand
- Ausdrucke des Dialogs der Schlüsselszene für alle Schüler*innen
- Sprechblasen (ausreichend für 5 Gruppen) und ausgedruckte Screenshots (10 Sets)
- Scheren, Stifte und Klebstoff, Flipchart-Papier, um die Screenshots und Sprechblasen zu arrangieren.
- Bilder von VIP-Paaren, die sich durch ihre Norm entsprechen: Demi Moore und Ashton Kutcher vs Heidi Klum & Flavio Briatore (für jede Gruppe ausgedruckt)

Thema: Homosexualität & Fremdouting

Ziel: Im Rahmen der thematischen Einführung haben die Schüler*innen an einem Workshop der HOSI Wien teilgenommen, in dem das Thema „Sexuelle Orientierung“ behandelt wurde. Im diesem Zusammenhang wurde der Begriff „Fremdouting“ diskutiert. Dieser bedeutet, dass eine Person von einer anderen Person gegenüber Dritten in ihrer sexuellen Orientierung ‚geoutet‘ wird – unabhängig davon, ob diese der Selbstdefinition der betroffenen Person entspricht. Diese Problematik, dass Menschen über die sexuelle Orientierung anderer spekulieren bzw. diese intimen Informationen weitergeben, wurde im Workshop als nicht akzeptabel vermittelt. Mit der entsprechenden Szene (Evelyn outet Judith gegenüber ihren Eltern) soll das noch einmal herausgearbeitet werden.

Ablauf:

1. **Austeilen des Erhebungsbogens und gemeinsames** Ausfüllen der Basisdaten
2. **Episode ansehen** und letzten Teil des Erhebungsbogens (Formen von Ungerechtigkeit) ausfüllen
3. **Gemeinsames Brainstorming:** Welche Arten von Ungerechtigkeit kommen vor?
Vorschläge: Homophobie, Streit in der Familie, Sexismus
4. **Episode nochmals anschauen** und in Erhebungsbogen Geschlechterverteilung, Altersverteilung und Repräsentation von Menschen unterschiedlicher Hautfarben in der Episode festhalten.
5. **Einsammeln des Erhebungsbogens**
6. **Übung zum jeweiligen Themenschwerpunkt:** Zuerst wird gemeinsam in Erinnerung gerufen, was „Outing“ und „Fremd-Outing“ bedeutet und die Szene gesucht und nacherzählt, in der in dieser Folge das Fremd-Outing passiert (als Charlies Mutter Judiths Eltern verrät, dass diese lesbisch ist). In der Folge wird darüber diskutiert:
Wie gehen die Familienmitglieder mit Judiths sexueller Orientierung um?
Welche Vorwürfe werden ihr gemacht?
Warum ist das Fremd-Outing durch Evelyn unfair?
Welches Ende würde dazu führen, dass die Geschichte fair wird, dass es Judith am Ende gut geht (eventuell spielen lassen oder in Gruppen/allein kurzes Drehbuch/Dialog schreiben)?

Materialien/Ausstattung

- DVD-Player/PC, Beamer, Leinwand
- Eventuell Schreibutensilien für Schreibübung

Thema: Sexismus

Ziel: Anhand der Rolle von Prudence sollen in dieser Episode sexistische Frauenbilder/-rollen reflektiert werden. Da ihr Alter von einigen Schülerinnen der Schulstufe nicht weit entfernt ist, ist diese Rolle für eine derartige Reflexion gut geeignet. Gleichzeitig sollte mitreflektiert werden, wie stereotyp die Reaktionen der männlichen Charaktere dargestellt werden und wie dumm die Männer dabei wirken. Bei der Diskussion muss darauf geachtet werden, dass das sexy Auftreten von Mädchen und Frauen nicht pauschal abgelehnt wird (so würde die Freiheit des Selbstausdrucks von Frauen eingeschränkt werden), sondern abseits von der Erscheinung darüber gesprochen wird, wie Frauen als für Männer stets verfügbare Sexobjekte dargestellt werden und wie Männer als Opfer weiblicher Erotik gezeigt werden.

Ablauf:

1. **Anschauen des Videos „Stupid Girls“ von Pink**
(www.youtube.com/watch?v=BR4yQFZK9YM) Ideen sammeln: Was findet Pink dumm, was findet sie gut?
2. **Austeilen des Erhebungsbogens und gemeinsames Ausfüllen** der Basisdaten
3. **Episode ansehen** und letzten Teil des Erhebungsbogens (Formen von Ungerechtigkeit) ausfüllen
4. **Gemeinsames Brainstorming:** Welche Arten von Ungerechtigkeit kommen vor? Bei dieser Folge kommt im Wesentlichen nur Sexismus vor (in beide Richtungen).
5. **Episode nochmals anschauen** und in Erhebungsbogen Geschlechterverteilung, Altersverteilung und Repräsentation von Menschen unterschiedlicher Hautfarben in der Episode festhalten.
6. **Einsammeln des Erhebungsbogens**
7. **Übung zum jeweiligen Themenschwerpunkt:** Diskussion zur Darstellung von Frauen in der Episode: Welche Szenen in der Folge erinnern an Szenen aus dem Musikvideo von Pink?
Wenn die Schüler*innen motivierbar sind, könnten Szenen aus der Folge mit vertauschten Rollen pantomimisch nachgespielt werden – Buben spielen Frauenrollen, Mädchen spielen Männerrollen). Anschließend Reflexion: Wie ist es den Darsteller*innen in den Rollen gegangen, wie war das für das Publikum beim Zuschauen?

Materialien/Ausstattung

- DVD-Player/PC, Beamer, Leinwand
- DVD mit Musik-Video von Pink

Thema: Armut

Ziel: In der Folge wird Charlie in Geldnot gezeigt. Dabei wird in sehr zynischer Weise Armut thematisiert. Es soll herausgearbeitet werden, was der Unterschied zwischen Statusverlust und tatsächlicher Armut ist.

Ablauf:

1. **Austeilen des Erhebungsbogens und gemeinsames** Ausfüllen der Basisdaten
2. **Episode ansehen** und letzten Teil des Erhebungsbogens (Formen von Ungerechtigkeit) ausfüllen
3. **Gemeinsames Brainstorming:** Welche Arten von Ungerechtigkeit kommen vor? Diese Folge thematisiert im Wesentlichen das Thema Armut. In kleinen Szenen wird auf die konflikthafte Beziehung zwischen Charlie und seiner Mutter verwiesen.
4. **Episode nochmals anschauen** und in Erhebungsbogen Geschlechterverteilung, Altersverteilung und Repräsentation von Menschen unterschiedlicher Hautfarben in der Episode festhalten.
5. **Einsammeln des Erhebungsbogens**
6. **Übung zum jeweiligen Themenschwerpunkt:** Anhand einer Auswahl von Bildern wird diskutiert: Was sind Grundbedürfnisse, was ist Luxus?
Ist Charlie wirklich arm?
Welche Charaktere in „Two and a half men“ könnten tatsächlich als arm bezeichnet werden?

Materialien/Ausstattung

- DVD-Player/PC, Beamer, Leinwand
- Bilder mit Szenen und Gegenständen für die Unterscheidung zwischen Luxus und Grundbedürfnisse

Thema: Transphobie

Ziel: Am Ende der Diskussion sollte stehen, dass Charlie mit der Geschlechtsumwandlung seiner Ex-Freundin mehr Probleme hat als seine Mutter, die gerade das an ihr*ihm schätzt. Da das Thema in der ersten Projektphase mit den Schüler*innen diskutiert wurde, sollte ein gemeinsames Grundverständnis angestrebt werden, dass Transgender-Personen nicht krank sind, sondern ihr Geschlecht anders empfinden und dem entsprechend ausdrücken möchten – ob nun bis zu einer körperlichen Transformation oder lediglich über oberflächliche Ausdrucksmittel wie Kleidung und Habitus.

Ablauf:

1. **Austeilen des Erhebungsbogens und gemeinsames** Ausfüllen der Basisdaten
2. **Episode ansehen** und letzten Teil des Erhebungsbogens (Formen von Ungerechtigkeit) ausfüllen
3. **Gemeinsames Brainstorming:** Welche Arten von Ungerechtigkeit kommen vor?
Vorschläge: Transphobie, Altersdiskriminierung und Sexismus (der Skandal um die Beziehung zwischen Evelyn und Bill)
4. **Episode nochmals anschauen** und in Erhebungsbogen Geschlechterverteilung, Altersverteilung und Repräsentation von Menschen unterschiedlicher Hautfarben in der Episode festhalten.
5. **Einsammeln des Erhebungsbogens**
6. **Übung zum jeweiligen Themenschwerpunkt:** Gruppendiskussion: Welche Gefühle könnte Charly haben, als er erfährt, dass seine Ex-Freundin ein Mann ist?
Was hält er von davon, dass seine Mutter mit seiner ehemaligen Liebschaft ein Verhältnis hat?
Warum fällt Charlies Mutter in Ohnmacht? (Tatsächlich ist es nicht die Geschlechtsumwandlung, die sie aufregt, sondern das Wissen, dass Bill als Frau mit ihrem Sohn ein Verhältnis hatte.)

Materialien/Ausstattung

- DVD-Player/PC, Beamer, Leinwand

Theater-Reflexion

Aus Simpsons, Episode 20, „Der Schwindler und seine Kinder“

Szene 1: Im Haus der Simpsons.

Homer spielt Kuck-kuck mit einem Baby

Bart: „Das macht Dad jetzt schon über zwei Stunden“

Lisa: „Ich hab noch nie erlebt, dass ein Baby das vor einem Erwachsenen satt hat“

Das Baby will von Homer weg, er holt es jedoch wieder zurück

Homer: „Kuck-kuck hab ich gesagt!“

Flanders Sohn 1: „Onkel Homer, singst du nochmal das verrückte Lied, dass wir so gerne hören?“

Homer (lacht): Na schön... ♪ Soll das alles gewesen sein? Soll das alles gewesen sein?

Wenn das alles schon wirklich ist, mein Freund, dann lass uns bloß einfach weiter tanzen! ♪

Flanders Söhne lachen

Lisa: „Ich kann mich nicht erinnern wann Dad uns das letzte mal etwas vorgesungen hat?“

Bart: „Ja! Hey Homer, ich dachte du machst die Kindertagesstätte nur bis es deinem Knie wieder besser geht?“

Homer: „Schon, aber dann hab ich festgestellt was es für eine Freude ist Kinder großzuziehen!“

Lisa: „Und was ist uns?“

Homer: „Keine Sorge mein Schatz. Irgendwann wirst du bestimmt mal selbst Kinder haben. Dann verstehst du warum es für mich eine Freude ist.“

Bart und Lisa reagieren traurig und enttäuscht

Szene 2: Am Schulhof

Milhouse: „Hey Bart, dein Dad hat mir so eine abwaschbare Tätowierung gemalt. „Homer ist super!“ Cool, was?!“

Ralph: „Du hast den besten aller Daddys! Er hat mir eine Geschichte über chinesisches Essen vorgelesen.“

Bart: „Tut mir leid, aber du kennst den echten Homer nicht. Der kümmert sich um nichts und rülpst nur.“

Milhouse: „Ich hab das Gefühl wir keinen deinen Dad doch ein bisschen besser als du, Bart.“

Bart: „Heee, ist das meine Jacke?“

Milhouse: „Ja aber er hat gesagt sie würde mir viel besser stehen“

Bart (traurig): „Achhhh...“

Szene 3: Wieder im Haus der Simpsons

Homer: ♪ Bist du glücklich und du weißt es sag was Obszönes! ♪

Nelson: „Möbse!“

Milhouse: „Arsch!“

Ralph: „Boxhandschuhe!“

Alle Lachen

Lisa (grantig): „Andauernd müssen sie lachen und zwar lachen sie über nichts“

Bart: „Wie kommt es, dass Eltern zu anderen Kindern immer netter sind als zu den eigenen?“

Lisa: „Weil Dad uns einfach so hinnimmt ohne uns zu beachten.“

Bart: „Das wollen wir doch mal sehen. Das hier wird seinen Gefühlen für uns ein bisschen auf die Sprünge helfen.“

Lisa und Bart schicken Homer ein Familienbild, auf dem alle drei glücklich sind.

Homer: „Was für ein wunderschöner Rahmen. Für meine Kindertagsstättenlizenz wie geschaffen, fabelhaft“

*Homer wirft das Familienfoto weg und hängt im Rahmen seine Lizenz auf.
Lisa und Bart sind enttäuscht und traurig.*

8.3 Screenshots für Remix-Drehbücher (Kapitel 7.2.2)































