



IMST – Innovationen machen Schulen Top

Kompetent durch praktische Arbeit – Labor, Werkstätte & Co

QUALITÄTSSTEIGERUNG IM FACHPRAKTISCHEN UNTERRICHT

ID 322

Dietmar Uiberreiter

Pädagogische Hochschule Tirol, Tiroler Fachberufsschule für Tourismus Absam

Absam, März 2011

Inhaltsverzeichnis

ABSTRACT	4
1 EINLEITUNG	5
1.1 Ausgangslage	6
1.2 Visionen	6
1.2.1 The big picture	6
1.2.2 Das Duale Ausbildungssystem.....	9
1.2.3 Basiskompetenzen der Köchinnen und Köche auf dem Prüfstand	9
1.2.4 Landeslehrplan für den Lehrberuf KöchIn	14
1.2.5 „Gute“ KöchInnen und deren Kompetenzen.....	16
1.2.6 Der Beitrag der Schule zum Kompetenzaufbau.....	17
1.2.7 Kompetenzaufbau durch Projektunterricht.....	21
2 ZIELE	23
2.1 Ziele auf SchülerInnenebene.....	23
2.2 Ziele auf LehrerInnenebene.....	23
3 PROJEKTDURCHFÜHRUNG I UND ZWISCHENEVALUATION	24
3.1 Vorgaben und organisatorischer Rahmen	24
3.1.1 Schulorganisatorische Voraussetzungen	24
3.1.2 Projektdokumentation	24
3.1.3 Projektmappe	25
3.2 Projekttagbuch.....	25
3.2.1 Erste Woche.....	25
3.2.2 Zweite Woche	26
3.2.3 Dritte Woche.....	27
3.3 Evaluation des ersten Projektdurchganges und Folgerungen	28
3.3.1 Motivation	28
3.3.2 Änderungsvorschläge für den zweiten Durchgang.....	29
3.3.3 Leistungsfeststellung und –beurteilung.....	30
3.3.4 Evaluierung des Projekts aus SchülerInnensicht.....	32
4 PROJEKTDURCHFÜHRUNG II UND EVALUATION	39
4.1 Projektdokumentation II.....	40
4.1.1 Projektmappe NEU.....	40

4.2	Projektstagebuch II	40
4.2.1	Erste Woche.....	40
4.2.2	Zweite Woche	40
4.2.3	Dritte Woche.....	41
4.2.4	Vierte Woche.....	41
4.2.5	Fünfte Woche.....	43
4.2.6	Sechste Woche.....	44
4.2.7	Letzte Woche	44
4.3	Evaluation des zweiten Projektdurchganges.....	44
4.3.1	Leistungsfeststellung und- beurteilung.....	44
4.3.2	Eingangserhebung	46
4.3.3	Schriftliches Feedback der SchülerInnen	48
4.4	Erreichen der Ziele auf SchülerInnenebene.....	49
4.5	Erreichen der Ziele auf LehrerInnenebene.....	50
5	ZUSAMMENFASSUNG UND PERSÖNLICHER RÜCKBLICK	51
5.1	Anschlussfragen	52
5.2	Persönlicher Rückblick	52
6	LITERATURVERZEICHNIS	53

ABSTRACT

Das Projekt „Qualitätssteigerung im fachpraktischen Unterricht“ startete in der dritten Schulwoche (von insgesamt acht Wochen) des ersten Lehrgangs 2010 am Montag, den 20. September. Die Lehrlinge erhielten den Auftrag, möglichst selbstständig ein Bankett für einen Abschlussabend zu planen und durchzuführen. Für die Art der Veranstaltung wählten die Lehrlinge ein „gemischtes“ Bankett, das sich aus einem Vier-Gang-Menü zusammensetzte. Die ersten drei Gänge werden hierbei serviert und das Dessert als Buffet gestaltet. Im zweiten Teil des Projekts, das mit einer neuen Gruppe von SchülerInnen durchgeführt wurde, entschloss ich mich das Projekt anders zu gestalten. Diesmal konnten die SchülerInnen wieder einen Event ihrer Wahl planen und durchführen, jedoch sollte es kein Abschlussabend werden, sondern während des Unterrichts als Mittagessen ablaufen. Die SchülerInnen konnten Gäste ihrer Wahl einladen, planten ein vier Gang Menü mit passender Weinbegleitung und stellten sich selbst und das Projekt am Ende des Events den begeisterten Gästen vor.

Schulstufe:	3
Fächer:	Kochen, Speisen- und Menükunde, Ernährungslehre und Warenkunde
Kontaktperson:	Dietmar Uiberreiter
Kontaktadresse:	Sauruggn 17, 6075 Volderwald, Tulfes
Zahl der beteiligten Klassen:	2
Zahl der beteiligten SchülerInnen:	17

Urheberrechtserklärung

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit (=jede digitale Information, z.B. Texte, Bilder, Audio- und Video Dateien, PDFs etc.) selbstständig angefertigt und die mit ihr unmittelbar verbundenen Tätigkeiten selbst erbracht habe. Alle aus gedruckten, ungedruckten oder dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte sind zitiert und durch Fußnoten bzw. durch andere genaue Quellenangaben gekennzeichnet. Ich bin mir bewusst, dass eine falsche Erklärung rechtliche Folgen haben wird. Diese Erklärung gilt auch für die Kurzfassung dieses Berichts, sowie eventuell vorhandene Anhänge.

1 EINLEITUNG

Im Zuge der Umsetzung sollen insbesondere folgende Forschungsfragen beantwortet werden können.

- Ist das Projekt geeignet, die Motivation der Schülerinnen und Schüler für den fachpraktischen Unterricht Kochen zu steigern?
- Ist das Projekt geeignet, die Selbsttätigkeit, Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler zu fördern?
- Unter welchen Voraussetzungen kann sich die Verknüpfung des fachtheoretischen und fachpraktischen Unterrichts auf die Förderung der Fachkompetenzen von Schülerinnen und Schülern auswirken?
- Welchen Kriterien soll eine transparente Leistungsfeststellung bzw. -beurteilung entsprechen?

Das Projekt ist in der Aktionsforschung angesiedelt. Mit Hilfe von Beobachtungen, Projektdokumentationen, Befragungen von Schülerinnen und Schüler und Lehrerinnen und Lehrer sollen Erfahrungen aus dem ersten Projektdurchgang gewonnen und in Handlungsmuster des zweiten Projektdurchganges bereits einfließen. Eine Evaluierung des zweiten Projektdurchganges soll weiteres Verbesserungspotential in Planung und Durchführung aufzeigen.

Aus der Wirtschaft kommend und selbst schon als Lehrlingsausbildner tätig gewesen, konnte ich einen Einblick in die Ausbildungssituation und vor allem auch in Motivation der Lehrlinge, sich diesen Anforderungen zu stellen, gewinnen.

Diese Erfahrungen ermutigten mich als Lehrer an der Tiroler Fachberufsschule für Tourismus in Absam tätig zu werden. Seit September 2007 bin ich nun als Vertragslehrer an dieser Schule tätig. Ich unterrichte in den Fächern Kochen, Speisen- und Menükunde, Ernährungslehre und Warenkunde, Betriebsorganisation und Tourismus. Ein weiteres Fach, das ich zu unterrichten anstrebe, ist die lebende Fremdsprache Englisch. Die Motivation dazu habe ich durch meine langjährige Erfahrung im Ausland wie in Amerika, der Karibik und in Asien gewonnen.

Durch Gespräche, Hospitationen und Evaluationen mit und bei Kollegen mit vieljähriger Erfahrung wurde mir deutlich gemacht, dass der fachpraktische Unterricht Kochen sehr unterschiedlich gestaltet wird. Ich habe beobachtet und den Eindruck gewonnen, dass die Fach- und Schlüsselkompetenzen der Schülerinnen und Schüler einmal mehr und einmal weniger gut gefördert werden. Die von der Wirtschaft von den Lehrlingen eingeforderten Kompetenzen werden jedoch immer umfangreicher. Neben fachpraktischem Können wird es immer wichtiger, Schülerinnen und Schüler mit Schlüsselkompetenzen wie Selbsttätigkeit, Selbstständigkeit, Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit und prozessorientiertem Denken auszustatten.

Daher wird es von entscheidender Bedeutung sein, sich nicht nur über das WAS des Lernens in der Berufsschule Gedanken zu machen, sondern auch das WIE in den Vordergrund von Überlegungen zu stellen. Dabei wird es von besonderer Bedeutung sein solche Aufgaben zu stellen, die fächerübergreifend und den realen Arbeitsprozessen ähnlich sind.

Die Lehrlinge sollten theoretisches Wissen nutzen können, um praktische Tätigkeiten erfolgreich zu absolvieren. Gerade hier sehe ich viele Möglichkeiten den fachpraktischen Unterricht zu verbessern und durch neu definierte Standards die Qualität anzuheben. Durch neue, offene Lehr-

und Lernformen mit praxisnahem Bezug können die Motivation sowie die Schlüsselkompetenzen der Schülerinnen und Schüler gesteigert und gefördert werden.

Für mich als Lehrer ist es von größter Bedeutung die Lehrlinge so zu unterrichten, dass sie ihr zukünftiges Leben positiv und erfolgreich gestalten können. Meine Wahl am IMST Projekt teilzunehmen, sehe ich als eine Möglichkeit positive Veränderungen für die SchülerInnen zu bewirken und gleichzeitig die Zusammenarbeit zwischen Kolleginnen und Kollegen zu fördern, weil diese Voraussetzung für Weiterentwicklung und qualitätsvollen Unterricht ist.

Die endgültige Entscheidung am IMST-Projekt teilzunehmen, fiel nach ausführlichen Gesprächen mit Dozenten der Pädagogischen Hochschule in Tirol und aufgrund der derzeitigen Unterrichtssituation an meiner Stammschule, welche dringend einer Veränderung bedarf.

1.1 Ausgangslage

Bisher wurde der fachpraktische Unterricht an der TFBS für Tourismus in Absam meist folgenderweise gehalten. Die SchülerInnen wurden in das Thema des fachpraktischen Unterrichts eingewiesen, welches den Arbeitstechniken, Herstellungsvorgänge, Garverfahren, etc., die im Lehrplan verankert sind, abdeckt. Die einzelnen Herstellungsschritte wurden den SchülerInnen mit den erforderlichen verschiedenen Maschinen und Werkzeugen vorgestellt. Anschließend versuchten die SchülerInnen in verschiedenen Sozialformen wie Gruppenarbeit oder Einzelarbeit das Vorgezeigte nachzuproduzieren. Diese Unterrichtsform ermöglichte es, die fachliche Einzelleistung jedes Schülers/Schülerin zu benoten, Schlüsselkompetenzen wie Selbsttätigkeit, Selbstständigkeit, Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit und prozessorientiertes Denken gehen dabei aber unter. Ich finde es für die Zukunft sehr wichtig, solche Aufgaben zu stellen, die diese Schlüsselkompetenzen verlangen und in denen SchülerInnen diese Kompetenzen üben und zeigen können. Die Lehrlinge sollten theoretische Kenntnisse nutzen können, um praktische Tätigkeiten erfolgreich zu auszuführen. Gerade hier sehe ich viele Möglichkeiten den fachpraktischen Unterricht zu verbessern und durch neu definierte Standards die Qualität anzuheben.

Durch neue, offene Lehr- und Lernformen mit praxisnahem Bezug können die Motivation sowie die Schlüsselkompetenzen der SchülerInnen gesteigert und gefördert werden. Ich bin aus eigener Erfahrung davon überzeugt, dass durch die gesteigerte Motivation höhere Lernerfolge erzielt werden können.

Mit diesem Projekt wollen wir Erfahrungen über die Gestaltung und Begleitung dieser fächerübergreifenden Unterrichtsmethode gewinnen, um die SchülerInnen in Zukunft noch mehr zu motivieren und ihnen wichtige Schlüsselkompetenzen wie Selbsttätigkeit, Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit und prozessorientiertes Denken, die im beruflichen Alltag notwendig sind vermitteln zu können.

1.2 Visionen

1.2.1 The big picture

Am Ende sollen die SchülerInnen eine erhöhte Problemlösefähigkeit erreicht haben, die von der Privatwirtschaft an sie gestellten Anforderungen leichter lösen können, die Kommunikationfähigkeit, Selbstständigkeit und Teamfähigkeit ausbauen.

1.2.1.1 Kompetenzen in der Berufswelt

Die Berufs- und Arbeitswelt ist einem rasanten Wandel unterworfen. Um in diesem Wandel kompetent und in einer immer komplexer werdenden Welt bestehen zu können, sind grundlegende Kompetenzen unverzichtbar. Diese werden einerseits von der Wirtschaft formuliert und vehement eingefordert. Andererseits dürfen sich Bildungsbemühungen nicht ausschließlich auf berufliche Qualifikationen beschränken, sondern alle jungen Menschen haben auch einen umfassenden Bildungsanspruch und müssen vor allem jene Kompetenzen aufbauen, die sie befähigen, künftigen Herausforderungen gerecht werden zu können.

Kompetenzorientierung und Bildungsstandards bestimmen die aktuellen Bildungsdiskussionen. Zunehmend wird die Frage gestellt, ob Wissen und Können im Rahmen der Ausbildung, tatsächlich nachhaltig verankert und in das (Berufs-)Leben transferiert werden.

Zum Begriff Kompetenz

In einschlägigen und aktuellen Publikationen finden sich viele Ähnliches meinende Begriffe: (Schlüssel)Qualifikationen, (dynamische) Fähigkeiten, soft skills, Begabungen, Leistungsvermögen etc. Grundsätzlich sind Kompetenzen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die erfolgreiches Lernen und Arbeiten bzw. das Erreichen bestimmter Ziele ermöglichen. Basiskompetenzen wurzeln tief in den Einzelpersonen, sie sind unverzichtbare Voraussetzungen für die Teilhabe an Kommunikation und damit auch für das Lernen in beruflichen wie in privaten Zusammenhängen. Anders formuliert sind Basiskompetenzen berufsnah aber durchaus auch für die Lebensbewältigung wichtig. Berufliche Kompetenz kann als Bereitschaft und Fähigkeit einer Person zu selbstständiger Weiterentwicklung von Wissen und Können auf einem bestimmten Gebiet und als die Fähigkeit zur Weiterentwicklung auf Basis von Erfahrungen gesehen werden, trotzdem sind immer auch nicht-berufliche Bereiche einbezogen (vgl. Schaffenrath/Wieser, 2005, S108-145).

Der Begriff LLL ist in aller Munde und wird als unverzichtbare Voraussetzung für die Bewältigung künftiger Herausforderungen gesehen.

„In der Wissensgesellschaft muss lebenslanges Lernen zum Paradigma der Bildung werden, weil neues Wissen mit hohem Tempo generiert wird und in kurzen Fristen immer neue Kenntnisse verlangt werden. Das Prinzip des lebenslangen Lernens macht es notwendig, die klassische Abfolge von Schule, Ausbildung und Beruf aufzubrechen. Lebenslang Lernen heißt: früher mit dem Lernen beginnen, Kulturtechniken sichern, Schlüsselkompetenzen vermitteln, Lernfähigkeit ausbilden, Ausbildungszeiten verkürzen und Bildungsangebote durch modulare Angebote flexibilisieren.“ (Bertelsmann Stiftung 1999, 28)

Auch die Europäische Kommission hat im Jahr 2000 die Bedeutung des Lebenslangen Lernens besonders betont und ein „Memorandum über lebenslanges Lernen“ vorgelegt: Kernstück sind sechs Grundforderungen:

1. Neue Basisqualifikationen wie IT-Fertigkeiten, Fremdsprachen, soziale Fähigkeiten,
2. Höhere Investitionen in die Humanressourcen,
3. Innovationen in den Lehr- und Lernmethoden,
4. Erhöhung der Wertschätzung von Lernen,
5. Berufsberatung und Berufsorientierung,
6. Möglichkeiten für LLL in unmittelbarer Nähe (am Wohnort) der Lernenden schaffen.

(Vgl. www.europa.eu.int/comm/education/life/index_de.html)

Forderungen wie diese finden sich auch in den Lehrplänen für Berufsschulen

Damit Menschen sich in einer sich immer rascher ändernden Wissensgesellschaft zurecht finden können, sind mehrere Basiskompetenzen unverzichtbar:

- die Fähigkeit, eigene Motivation zu entfalten,
- die Fähigkeit zu selbstgesteuertem Lernen,
- Lesekompetenz,
- informationstechnologische bzw. Medien-Kompetenz,
- die Fähigkeit zum selbstständigen Wissenserwerb
- Analysefähigkeiten, Problemlösungsfähigkeiten, Reflexionsfähigkeit, Unterscheiden von Wichtigem und Unwichtigem,
- fachliche Kompetenzen,
- personale Kompetenzen wie Selbststeuerung, Selbstkontrolle, Selbstzutrauen, realitätsgerechte Selbsteinschätzung, Erfolgsoversicht, Durchhaltevermögen,
- Soziale oder Daseinskompetenzen, d.h. ein gutes gemeinsames Leben (in der Familie, am Arbeitsplatz, in der Schule) führen zu können,
- Kooperative Kompetenzen,
- Handlungskompetenzen etc.

Diese Auflistung könnte endlos fortgesetzt werden. Es gibt einige bekannte Versuche, diese Kompetenzen zu komprimieren. So konzentriert sich z.B. die PISA-Studie vor allem auf die Lesekompetenz (bei der es um mehr geht, als einfach nur lesen zu können), auf die mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung sowie auf fächerübergreifende Kompetenzen, welche z.B. Problemlösungsfähigkeit, Kommunikation und Kooperation sowie selbstreguliertes Lernen umfasst. Selbstreguliertes Lernen bedeutet, Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen zu entwickeln, die zukünftiges Lernen erleichtern und die auf andere Lernsituationen übertragen werden können. Dazu gehören Lernstrategien, Lernbereitschaft, Interessen und Ausdauer. Das Modell des LLL ist angesprochen, das kontinuierliches Weiter-, Um- und Neulernen verlangt.

Die OECD fasst Grundkompetenzen zu vier Bereichen zusammen (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung u.a. 2002, 81f.):

- Ich-Kompetenz: Fähigkeiten wie Selbstständigkeit und Selbstorganisation von Lernprozessen, die Fähigkeit, sich auf Neues einzustellen, Neugier usw.
- Fachkompetenz: Fachliches Wissen und Können zur Behauptung in der Berufswelt.
- Sozialkompetenz: Kommunikation auch Empathie, die Fähigkeit zu angemessenen Konfliktlösungen und Teamfähigkeit usw.
- Kompetenz zur Beteiligung an einer demokratischen Gesellschaft wie Demokratiefähigkeit und Konfliktkultur.

Kompetenzen durch die berufliche Ausbildung

Solche Kompetenzen entwickeln sich nicht von alleine! Es müssen im Rahmen der Ausbildung – sowohl in der Schule als auch im Betrieb – immer wieder jene Lernanlässe zur Verfügung gestellt werden, durch die solche Kompetenzen aufgebaut und geübt werden können. Dazu braucht es auch eine gute Kooperation zwischen den Ausbildungspartnern Schule und Betrieb. Dabei gilt es,

durchaus auch lernortspezifisch – Ziele zu setzen, Ausbildungsinhalte zu diskutieren und vor allem auch Einigung darüber zu erzielen, dass neben fachlichen Kompetenzen soziale Kompetenzen wie Kommunikationsfähigkeit und Kooperationsfähigkeit u.v.a.m. unverzichtbar sind. Solche Entwicklungen erfordern ein ständiges Überdenken und Verändern der Ausbildungsziele. In diesen Diskussions- und Entscheidungsprozess sollten möglichst alle Beteiligten eingebunden sein. Denn: Sowohl AusbilderInnen als auch BerufsschullehrerInnen sind stets mit der gleichen Frage konfrontiert: Welche Ausbildungs-/Lerninhalte, welche Art von Lernprozessen helfen jungen Menschen einsichtiger, selbstständiger, urteils- und handlungsfähiger zu werden (vgl. Schaffenrath/Wieser 2005).

1.2.2 Das Duale Ausbildungssystem

Grundsätzlich ist das duale Ausbildungssystem in Österreich eine Erfolgsgeschichte! Es verbindet systematisch zwei Ausbildungsstandorte – jene des Lehrbetriebes und jenen der Berufsschule. Europa- ja eigentlich weltweit werden wir dafür beneidet; österreichische Fachkräfte sind überall begehrt! Und im Tourismus ganz besonders!

Im Rahmen der Ausbildung sollen möglichst arbeitsmarktnahe und berufspraktische Lernerfahrungen auf der Seite der Betriebe durch praktische, fachtheoretische und allgemeinbildende Inhalte auf Seiten der Berufsschule ergänzt werden. Damit wird das im deutschen Sprachraum seit dem Mittelalter bestehende Prinzip der Berufslehre (Lehrling, Geselle, Meister), welches auf der Idee der Selbstorganisation der Nachwuchsbildung durch die Wirtschaftstreibenden und ihrer Institutionen beruht, um die Möglichkeiten und Standardisierungen des öffentlichen Schulwesens erweitert.

Rechtliche Rahmenbedingungen – Allgemein

Wesentlichste Rechtsquelle ist das Berufsausbildungsgesetz (BAG). Daneben gelten aber auch die einschlägigen arbeitsrechtlichen Vorschriften, etwa das Kinder- und Jugendbeschäftigungsgesetz, das Urlaubsgesetz, das Mutterschutzgesetz, das Dienstnehmer-Haftpflichtgesetz usw. Bedeutung als Rechtsquelle haben auch die für jeweilige Branche anzuwendenden Kollektivverträge, in denen die Lehrlingsentschädigung sowie branchenspezifische Sonderregelungen betreffend Arbeitszeit und vieles mehr festgesetzt sind.

1.2.3 Basiskompetenzen der Köchinnen und Köche auf dem Prüfstand

Die Ausbildungsverordnung:

Auch für den Lehrberuf KöchIn normiert die Ausbildungsverordnung ein Berufsprofil und beschreibt ein Berufsbild, das im gemeinsamen Wirken der beiden Lernorte Berufsschule und Lehrbetrieb zu erfüllen ist:

„Durch die Berufsausbildung im Lehrbetrieb und in der Berufsschule soll der ausgebildete Lehrling befähigt werden, die nachfolgenden Tätigkeiten fachgerecht, selbständig und eigenverantwortlich auszuführen:

1. Mitwirken bei der Kostenermittlung,
2. Mitwirken bei der Zusammenstellung der Speisekarte und von Speisenfolgen,
3. Mitwirken bei der Bestellung, der Annahme, Überprüfung, Lagerung und Konservierung von Waren,
4. Vor- und Zubereiten der folgenden Produkte und Speisen unter Berücksichtigung regionaler, nationaler und internationaler Gebräuche:

- a) Salate, Obst, Gemüse, Pilze, Kartoffeln, Hülsenfrüchte und Getreideprodukte;
 - b) Teigwaren, Suppen und Saucen;
 - c) Teige und Massen;
 - d) kalte und warme Vorspeisen;
 - e) Fische;
 - f) Schlachtfleisch, Wurst- und Fleischwaren, Innereien, Wild und Geflügel;
 - g) Käsegerichte und Eierspeisen;
 - h) warme, kalte und gefrorene Süß- und Nachspeisen;
5. Vor- und Zubereiten von Speisen für Buffets, Bankette etc.,
6. Mitwirken beim Arrangieren von Buffets und Banketten, sowie bei der Ausgabe von Speisen,
7. Verarbeiten und Anrichten von vorgefertigten Gerichten,
8. Mitwirken bei der Pflege von Küchengeräten und Ausstattungen“ (vgl. BMAW, Verordnung Nr.1093. Koch - Ausbildungsordnung)
- Näher präzisiert werden diese Bereiche im Berufsbild des Lehrberufs.

1.2.3.1 Berufsbild:

Dieses beschreibt jene Tätigkeit bzw. Fertigkeiten in den einzelnen Lehrjahren, welche im Rahmen der Ausbildung zu erwerben sind:

Durch die Berufsausbildung im Lehrbetrieb und in der Berufsschule soll der ausgebildete Lehrling befähigt werden, die nachfolgenden Tätigkeiten fachgerecht, selbständig und eigenverantwortlich auszuführen:

- g) Käsegerichte und Eierspeisen;
 h) warme, kalte und gefrorene Süß- und Nachspeisen;
 5. Vor- und Zubereiten von Speisen für Buffets, Bankette etc.,
 6. Mitwirken beim Arrangieren von Buffets und Banketten, sowie bei der Ausgabe von Speisen,
 7. Verarbeiten und Anrichten von vorgefertigten Gerichten,
 8. Mitwirken bei der Pflege von Küchengeräten und Ausstattungen.

Berufsbild

§ 4. Für den Lehrberuf Koch wird folgendes Berufsbild festgelegt. Hierbei sind die angeführten Fertigkeiten und Kenntnisse spätestens in dem jeweils angeführten Lehrjahr beginnend derart zu vermitteln, daß der Lehrling zur Ausübung qualifizierter beruflicher Tätigkeiten im Sinne des § 2 befähigt wird, die insbesondere das Planen, Durchführen, Kontrollieren und Optimieren einschließt.

Pos.	1. Lehrjahr	2. Lehrjahr	3. Lehrjahr
1.	Handhaben, Pflegen und Sauberhalten der in der Ausbildung zum Einsatz gelangenden branchenspezifischen Arbeitsgeräte und -maschinen unter Einbeziehung der zeitgemäßen Technik		–
2.	Kenntnis der zur Verarbeitung gelangenden Lebensmittel, deren Eigenschaften, Qualität (Qualitätsunterschiede, -kontrolle) und Verwendungsmöglichkeiten		–
3.	–	Kenntnis über die Ernährungslehre und verschiedene Kostformen, wie Roh-, Schon- oder Vollwertkost	
4.	–	–	Grundkenntnisse über Diätkost
5.	Selbständiges Durchführen von Vorbereitungsarbeiten und Kenntnis der Schneidetechniken	Selbständiges Durchführen von Vorbereitungsarbeiten und Schneidetechniken, Brat- und Kochfertigtmachen der Rohware	Selbständiges Kochen des betrieblichen Speiseangebotes
6.	–	Kenntnis über das fachgerechte Zurichten bzw. Teilen von Schlachtfleisch, Wild, Geflügel und Fisch	Selbständiges, fachgerechtes Zurichten bzw. selbständiges Teilen von Schlachtfleisch, Wild, Geflügel und Fisch sowie Portionieren und Verarbeiten
7.	Mithilfe beim Vollenden der im Betrieb angebotenen Produkte	Vollenden der Produkte, Mithilfe beim Anrichten der Hauptspeise	Zubereiten und Anrichten von Gerichten auf Tellern und Platten
8.	Kenntnis aller Anwendungstechniken im Kochverfahren, insbesondere Backen, Braten, Dünsten, Grillen, Rösten, Sautieren, Schmoren, Kochen, Sieden	Selbständiges Durchführen aller Anwendungstechniken im Kochverfahren, insbesondere Backen, Braten, Dünsten, Grillen, Rösten, Sautieren, Schmoren, Kochen, Sieden	
9.	–	–	Kenntnis über Veränderungen der Nahrungsmittel bei der Zubereitung; Koch- und Garverluste und ähnliches
10.	Selbständiges Vor- und Zubereiten von Gemüse, Erdäpfel und Salaten	–	–
11.	Herstellen von kleinen Speisen	–	–

Pos.	1. Lehrjahr	2. Lehrjahr	3. Lehrjahr
12.	Selbständiges Herstellen und Anrichten von einfachen Beilagen	–	–
13.	Herstellen von Suppen und den dazu gehörenden Einlagen, Herstellen von Grundaufgußmitteln zur Vorbereitung der Grundsaucen	Selbständiges Ansetzen und Vollenden von klaren, gebundenen und internationalen Suppen sowie Ableitungen von Grundsaucen	Herstellen von kalten und warmen Saucen
14.	Kenntnis über das Zubereiten und Anrichten von kalten und warmen Vorspeisen	Verwerten der Abschnitte	Herstellen von kalten und warmen Vorspeisen, Kenntnis über die verschiedenen Buffetarten
15.	Kenntnis über das Zubereiten und Anrichten von Süß- und Mehlspeisen	Herstellen von Süß- und Mehlspeisen	
16.	Kenntnis der Zusammenstellung von Speisen	Kenntnis der Menüzusammenstellung, der Speisenfolge und der dazupassenden Getränke	
17.	–	Kenntnis der Rezeptkartei	
18.	Kenntnis über Einkauf von Waren, Warenkontrolle, Warenlagerung	Kaufmännische Küchenkalkulation, Berechnung der Speisen nach Rezepturvorgaben für Menüs, a-là-carte-Gerichte und Veranstaltungen	
19.	–	–	Mengenkalkulation, Erstellen einfacher schriftlicher Bestellungen, Einkauf
20.	–	–	Zurichten und Portionieren nach Gewichtstabellen
21.	Grundkenntnisse der Lebensmittelhygiene einschließlich der persönlichen Hygiene, Sauberkeit der Geräte und des Arbeitsplatzes und der Lagerhaltung von frischen und konservierten Lebensmitteln	Kenntnis der Lebensmittelhygiene einschließlich der persönlichen Hygiene, Sauberkeit der Geräte und des Arbeitsplatzes und der Lagerhaltung von frischen und konservierten Lebensmitteln	
22.	Kenntnis der wichtigsten gastronomischen Fachausdrücke		
23.	Grundkenntnisse über die heimische Küche	Kenntnis der heimischen Küche sowie der wesentlichen europäischen und internationalen Gerichte	Herstellen von heimischen Gerichten sowie wesentlichen europäischen und internationalen Gerichten
24.	Kenntnis aller Küchenbereiche	Kenntnis der wichtigsten Tätigkeiten in allen Küchenbereichen	–
25.	–	Einführung in die innerbetriebliche Struktur und Organisation	Kenntnis der innerbetrieblichen Struktur und Organisation
26.	Kenntnis und Anwendung der im Betrieb vorhandenen bürotechnischen und rechnergestützten Arbeitsmittel		

Die Wirtschaft als Ausbildungspartnerin stellt vielfältige und hohe Anforderungen an Lehrlinge – und dies zeigt sich bereits am ersten Tag der Ausbildung! Zeit ist Geld, so lautet häufig die Devise! Häufig werden bereits Grundkenntnisse in der Realität des Berufsalltags eingefordert, die eigentlich erst erworben werden müssten. Bereits von Beginn an wird ein hohes Maß an Selbstständigkeit eingefordert. Ein Auftrag, der viele Lehrlinge zum Teil auch überfordert, weil meist in der Hektik der Tourismuswirtschaft und insbesondere in Saisonzeiten vielfach für eine umfassende Einführung wenig Zeit bleibt.

Allgemeines Bildungsziel der Berufsschule:

Das Schulorganisationsgesetz (SchOG) regelt umfassend alle Schultypen, in den §§ 46 – 51 auch die Berufsschulen:

„Die Berufsschule hat die Aufgabe, in einem berufsbegleitenden fachlich einschlägigen Unterricht den berufsschulpflichtigen Personen die grundlegenden theoretischen Kenntnisse zu vermitteln, ihre betriebliche Ausbildung zu fördern und zu ergänzen, sowie ihre Allgemeinbildung zu erweitern.“ (vgl. SchOG). Somit kommt der Berufsschule insbesondere im fachpraktischen Bereich eine ergänzende und fördernde Funktion zu, während die fachtheoretischen und vor allem die sogenannten allgemeinbildenden Unterrichtsgegenstände grundlegende Kompetenzen in diesen Bereichen fördern sollen.

Des Weiteren führt das allgemeine Bildungsziel der Berufsschule aus, dass insbesondere der Förderung der beruflichen Mobilität großer Stellenwert einzuräumen ist. Dafür sind einerseits die Selbstständigkeit und andererseits jene Fertigkeiten und Einstellungen zu fördern, welche einen unverzichtbaren lebenslangen Lernprozess unterstützen.

Grundlage für die Unterrichts- und Erziehungsarbeit der BerufsschullehrerInnen sind der § 2 SchOG (Aufgabe der österreichischen Schule), § 46 ff SchOG (Aufgabe der Berufsschule) und die bundeseinheitlichen Rahmenlehrpläne (Verordnungen des Bundes) für die Berufsschule. Auf Basis dieser Rahmenlehrpläne können die Landesschulräte Landeslehrpläne (Verordnungen des Landesschulrates) bzw. zusätzliche Lehrplanbestimmungen für das jeweilige Bundesland erlassen.

Neben allgemeinen Bestimmungen, dem allgemeinen Bildungsziel sowie den allgemeinen didaktischen Grundsätzen und den Unterrichtsprinzipien enthalten die Lehrpläne jenen Lehrstoff einschließlich der jeweiligen Bildungs- und Lehraufgabe sowie der didaktischen Grundsätze für diesen Unterrichtsgegenstand, welcher durch die LehrerInnen in den einzelnen Schulstufen zu unterrichten ist.

Der Lehrplan der Berufsschule ist ein Lehrplan mit *Rahmencharakter*, der Unterrichtsziele, Inhalte und Verfahren für die Planung und Realisierung von Lernprozessen angibt. Schon in den allgemeinen Bestimmungen wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass dieser Lehrplan den LehrerInnen die eigenständige und verantwortliche Unterrichtsarbeit ermöglicht. Bei der Planung des Unterrichtes sind die LehrerInnen zwar grundsätzlich dem Lehrplan verpflichtet, gleichzeitig aber aufgefordert, auf die Fähigkeiten, Bedürfnisse und Interessen der SchülerInnen sowie auf aktuelle Ereignisse und Berufsnotwendigkeiten einzugehen.

Auch in den Allgemeinen didaktischen Grundsätze finden sich zahlreiche Handlungsanweisungen für LehrerInnen, den Interpretationsspielraum eines Rahmenlehrplanes im Sinne ihres Bildungs- und Erziehungsauftrages und zur Erreichung des Bildungszieles der Berufsschule zu nützen, wie z.B.

- die Eingangsvoraussetzungen der SchülerInnen und ihrer in der Berufswelt gemachten Erfahrungen berücksichtigen,
- überlegte Stoff- und Methodenwahl,

- den Lehrstoff fächerübergreifend aufbereiten,
- das selbstständige Erarbeiten von Inhalten ermöglichen,
- die Grundsätze der Aktualität, Anschaulichkeit, Lebensnähe und Stoffsisicherung, beachten,
- Möglichkeiten der Selbstkontrolle einplanen,
- mit Methoden des selbstständigen Bildungserwerbes die Grundlage für die Weiterbildung legen,
- der qualitativen Behandlung des Lehrstoffes den Vorzug gegenüber der quantitativen geben,
- die Kommunikationsfähigkeit gezielt fördern usw.

Diese Forderungen finden sich gegenstandsbezogen in den didaktischen Grundsätzen der einzelnen Unterrichtsgegenstände wieder und unterstreichen die Notwendigkeit der Schwerpunktsetzung durch Vorgaben wie

- Anwendbarkeit auf Situationen des beruflichen und privaten Alltags ...
- Häufigkeit des Auftretens in der Praxis des Lehrberufes ...
- Berücksichtigung des fächerübergreifenden Prinzips ...

LehrerInnen, die mit Lehrplänen kompetent umzugehen gelernt haben, wissen, dass deren Rahmencharakter es nicht nur ermöglicht sondern dezidiert fordert, sinnvolle inhaltliche Schwerpunkte zu setzen. Dabei geht es vor allem um den Aufbau berufs- und lebensrelevanter Kompetenzen von SchülerInnen, die Berücksichtigung deren individueller Eingangsvoraussetzungen und die Förderung von Sozial- und Selbstkompetenzen, damit die SchülerInnen auf einen immer notwendiger werdenden lebenslangen Lernprozess vorbereitet werden können.

Dies zu realisieren, stellt hohe Anforderungen an die LehrerInnen. Sie benötigen ausgezeichnete fachliche Kenntnisse, fundierte didaktische, methodische, pädagogische und psychologische Kompetenzen und vor allem Mut. Es ist nicht einfach im Rahmen des Entscheidungsfreiraumes und der eigenen Verantwortung bewusst jene Inhalte, Ziele und Methoden zu wählen, die einen ganzheitlichen Bildungsauftrag im Auge haben und damit alle – auch die weniger Begabten – optimal fördern. (vgl. Schaffenrath, 2005. b, S. 31 – 34)

1.2.4 Landeslehrplan für den Lehrberuf KöchIn

Auf schulischer Seite gibt **der Landeslehrplan** jene Inhalte vor, welche für die Ausbildung zum Koch/zur Köchin relevant sind (vgl. Tiroler Landeslehrplan)

Tiroler Landeslehrplan Koch A/6/4: BGBl. II 352/1998 – II 480/06 – VO-LSR f. T. GZ.: 106.10/1-08 – 02/08 LSR f. Tirol – Abt. C VI, Seite 11 von 44

Wenn die Lehrlinge als SchülerInnen während der 8-wöchigen Lehrgänge (Pro Lehrjahr ein Lehrgang) in die Berufsschule kommen, dann sind die LehrerInnen gefordert, ihnen jene wesentlichen berufsrelevanten Kompetenzen auf Basis der gültigen Lehrpläne zu vermitteln, welche sie befähigen sich im beruflichen wie im privaten Leben zu bewähren und insbesondere künftige gesellschaftliche und wirtschaftliche Herausforderungen zu bewältigen.

So besagen z.B. die gemeinsamen didaktischen Grundsätze für den fachtheoretischen Unterricht im Lehrberuf KöchIn, dass das Hauptkriterium für die Auswahl und Schwerpunktsetzung des Lehrstoffes die Anwendbarkeit auf Aufgaben der beruflichen Praxis sei. Dies erfordert zur Bereitstellung von Vorkenntnissen und zur Vermeidung eines unverbundenen Nebeneinanders von Unterrichtsgegenständen die Abstimmung der LehrerInnen untereinander. Bei Vermittlung der „Ernährungslehre und Warenkunde“ ist das Hauptaugenmerk auf das Erkennen der Angebotsvielfalt, der Marktlage und der fachgemäßen Verwendung, jedoch nicht auf die Herstellung, zu legen. Die Lehrstoffthemen „Behandlung, Veränderung und Aufbewahrung“ für die einzelnen warenkundlichen Themen werden im Pflichtgegenstand „Speisen- und Menükunde“ vertiefend behandelt. Der Unterrichtsgegenstand „Speisen- und Menükunde“ ist in engem Zusammenhang mit den Pflichtgegenständen „Ernährungslehre und Warenkunde“, „Betriebsorganisation und Touristik“ und „Praktische Arbeit“ zu führen. Die einzelnen Lehrstoffinhalte sollen nach Möglichkeit durch labormäßige Demonstrationen ergänzt werden. Es ist mehr Gewicht auf das Erkennen und die Beurteilung der Qualität der Getränke und Speisen als auf die Gewinnung bzw. Herstellung zu legen. In allen Bereichen des Fachunterrichts sind EDV-unterstützte Maßnahmen zur Bewältigung der Aufgaben einzusetzen.

Hier verweist der Lehrplan zusätzlich explizit auf die Bedeutung von projektorientierten Aufgaben, weil gerade durch diese dem fächerübergreifenden Prinzip besonders entsprochen werden kann. Darüber hinaus können so jene Kompetenzen aufgebaut werden, die in der Berufs- und Lebenswelt von SchülerInnen unverzichtbar sind: Selbstständigkeit, Problemlösungsfähigkeit, Durchhaltevermögen, Fähigkeit zur Selbstbeurteilung bzw. Selbsteinschätzung, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit als Schlüsselkompetenzen.

Im Rahmen des Unterrichtsgegenstandes „Praktische Arbeit Kochen“ sollen den SchülerInnen vor allem die Einsichten in die Zusammenhänge zwischen der theoretischen Erkenntnis und der praktischen Anwendung vermittelt werden. Dabei sollen den SchülerInnen Gelegenheiten geboten werden, Kochverfahren, Arbeitstechniken und Arbeitsabläufe (Zeitplanung) zu erlernen, welche die betriebliche Ausbildung vertiefen und ergänzen.

Der Lehrplan gibt hier also recht dezidiert Hinweise auf die Verpflichtung zur Förderung berufsrelevanter Kompetenzen und doch schaut die schulische Realität in vielen Bereichen völlig anders aus. Hier wird häufig weniger auf Kompetenzaufbau als auf Wissensvermittlung gesetzt. Im Unterrichtsgegenstand Koch steht viel zu häufig das System „Vormachen-Nachmachen“ im Vordergrund, anstatt in enger Kooperation mit den fachtheoretischen Unterrichtsgegenständen solche praxisrelevanten Aufgabenstellungen vorzugeben, welche der beruflichen Praxis entsprechen und der Kompetenzförderung dienen.

Erfahrungen mit unterschiedlichen Reformansätzen führten zu der Einsicht, dass der Kern jeder nachhaltigen Bildungsentwicklung in der Didaktik liegt, präziser: in einer an den Lernenden orientierten Lehre, der es weniger um die (möglichst vollständige) Abbildung fachlicher Disziplinen geht, als um die „maßgeschneiderte“ Förderung jedes/er einzelnen Jugendlichen. Die immer wieder vorgebrachte Forderung „jeden Lernenden dort abzuholen, wo er sich lernmäßig befindet“ ist in der dualen Ausbildung schwer einlösbar, weil die Zusammensetzung der Lehrlinge heterogener ist als in anderen Schulformen. Es gilt, einer besonders breiten Streuung von Lernvoraussetzungen gerecht zu werden – nicht nur was die Begabungen betrifft, auch die Sozialisationsbedingungen sind höchst unterschiedlich (hoher Anteil von SchülerInnen mit nicht deutscher Muttersprache z.B.!) und verbunden damit die Einstellungen zum Lernen, die Arbeitshaltungen, die Lebenserwartungen.

Wer sich der Förderung dieser Jugendlichen verschreibt, ist voll gefordert. Er/sie ist verantwortlich dafür, dass junge Menschen auf ihrem Weg in die Arbeitswelt Trittfestigkeit gewinnen und darüber hinaus lernen, auch ihr privates Leben selbstverantwortlich zu gestalten. Keine leichte

Aufgabe! - zumal unter Lehrlingen viele Lernungeübte/Lernschwache/Lernschwierige zu finden sind und mit Unterstützungen durch die Elternhäuser kaum gerechnet werden kann.

Trotzdem, oder gerade deshalb ist es in die Hände (Köpfe und Herzen!) von LehrerInnen und AusbilderInnen gelegt, bei allen ihnen anvertrauten Jugendlichen Kompetenzen aufzubauen, die ein Zurechtfinden in dieser und in der künftigen Welt ermöglichen, besser noch: zu Lebenstüchtigkeit und Selbstzufriedenheit führen.

Neu ist diese Forderung nicht. Ihr gerecht zu werden, ist bei den rapiden Veränderungen in allen gesellschaftlichen Bereichen allerdings immer wieder eine Herausforderung in Richtung neuer Handlungsentwürfe sowie deren Verwirklichung.

1.2.5 „Gute“ KöchInnen und deren Kompetenzen

In einer Zeit, die durch Medien geprägt ist, stellt sich das Bild des „Kochs/der Köchin“ in einem neuen Bild dar. Präsentationen im Fernsehen, Kochshows und –wettbewerbe haben dem Berufsimagen grundsätzlich neuen Glanz verliehen. Und doch! Im Alltag der Tourismusbetriebe stellt sich die Frage immer wieder neu: Was ist eine gute Köchin/ein guter Koch? Über welche Fertigkeiten müssen gute Köche/Köchinnen verfügen, durch welche Kompetenzen zeichnen sie sich im besonderen Maße aus?

UnternehmerInnen erwarten sich neben ausgezeichneten Kochfertigkeiten auch ein breites Wissen über Organisation, Kalkulation, Einkauf und Hygiene u.v.a.m. Aber natürlich sollen KöchInnen möglichst auf höchstem Niveau und mit einem Höchstmaß an Kreativität, unbeeindruckt von Stress und Zeitdruck, zur Zufriedenheit der Gäste kochen.

In den vergangenen Jahren hat sich das Berufsbild der KöchInnen enorm verändert. Generell war der Beruf selbst über eine relativ lange Zeit nicht wirklich angesehen und respektiert. Es gab ein paar Ausnahmen wie die großen Koryphäen der Kochwelt Paul Bocuse, Hans Haas, Johanna Mayer, Eckart Witzigmann, Werner Matt, um nur ein paar bekannte Namen zu erwähnen.

Heute allerdings weht ein neuer frischer Wind, der selbst bereits vergessen geglaubte „Oldies“ wieder in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit eines breiten Publikums trägt. Kochen wird offensichtlich zur Lebensphilosophie. Durch Fernsehen, Broschüren, Internet und andere Medien veränderte sich das Bild der KöchInnen schlagartig. Sie wurden zu Medienstars. Neue Gesichter oder besser gesagt „Sterne“ am Kochhimmel wie Sarah Wiener, Jamie Oliver, Martin Sieberer, Tim Mälzer, Alexander Fankhauser, die Gebrüder Obauer und viele mehr sorgen mit viel Kreativität und Show für ein neues – durchaus positives – Image dieses Berufes.

Nicht ganz unproblematisch für jene jungen Menschen, die hier zwar durch Vorbilder durchaus einen Motivationsschub erfahren, gleichzeitig aber an ihrer Arbeitsstelle mit völlig anderen Arbeitsbedingungen und Möglichkeiten konfrontiert sind. Das beginnt bei Hygienevorschriften und geregelter Berufsbekleidung für den Standardbetrieb, während in Kochshows Jeans erlaubt und das Tragen von Kochhut, Kochjacke und Halstuch offensichtlich nicht mehr „IN“ ist.

Kochshows vermitteln den Eindruck, als wäre Kochen keine Herausforderung und als müssten grundlegende Fertigkeiten nicht erst mühsam erlernt werden. Dies zeigt sich durchaus in der Ungeduld junger Menschen im Rahmen der schulischen Ausbildung, die anstatt Schneidetechniken und grundlegende Garverfahren zu praktizieren, sich lieber ausschließlich und bereits zu Beginn z.B. der Molekularküche und anderen in der beruflichen Praxis nicht regelmäßig realisierbaren Kochtechniken zu wenden wollen. Aber ohne Basis keine Weiterentwicklung! Ohne Lernbereitschaft und –fähigkeit kein Erreichen der hohen Kochkunst. Dafür braucht es Motivation, Durchhaltevermögen, Teamgeist und grundlegende berufsrelevante Fachkompetenzen. Dies alles zu fördern ist im gleichen Maße Aufgabe der ausbildenden Betriebe und des Lernorts Schule.

Die Anforderungen sind sehr umfangreich. Offen bleibt die Frage, ob im bestehenden dualen Ausbildungssystem diese Fertigkeiten und umfassenden Kompetenzen durch ein Zusammenwirken der beiden Lernorte Schule und Betrieb tatsächlich vermittelt werden können.

1.2.6 Der Beitrag der Schule zum Kompetenzaufbau

Gerade der Praxisunterricht bietet ein weites Feld, um jene Kompetenzen von SchülerInnen zu fördern, die im Berufsleben unverzichtbar sind. Hier könnten neben fachlichem Können durch eine gezielte Gestaltung des Unterrichts Basiskompetenzen wie Selbstständigkeit und Teamfähigkeit im besonderen Maße gefördert werden. Gerade in der Küche wird Teamfähigkeit verlangt und KöchInnen, die nicht in der Lage sind, selbstständig ihre Aufgaben zu erledigen, werden insbesondere in Stresssituationen an den oft übergroßen Anforderungen scheitern.

1.2.6.1 Der Praxisunterricht auf dem Prüfstand

Der Praxisunterricht ist im Regelfall stark lehrerzentriert. Die SchülerInnen werden in das Thema des fachpraktischen Unterrichts eingewiesen, welcher die Arbeitstechniken, Herstellungsvorgänge, Garverfahren, etc., die im Lehrplan verankert sind, abzudecken hat. Dabei werden die einzelnen Herstellungsschritte den Schülerinnen mit den dafür erforderlichen Maschinen und Werkzeugen vorgestellt. Anschließend versuchen die Schülerinnen in verschiedenen Sozialformen wie Gruppenarbeit oder Einzelarbeit das Vorgezeigte nach zu produzieren. Diese Unterrichtsform ermöglicht es zwar, die fachliche Einzelleistung der SchülerInnen zu benoten. Schlüsselkompetenzen wie Selbstständigkeit, Selbstständigkeit, Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit und prozessorientiertes Denken gehen dabei aber meist unter.

Dabei wäre es gerade für die Zukunft von ausschlaggebender Bedeutung, solche Aufgaben zu stellen, die neben der Förderung fachlicher Kompetenzen auch die Entwicklung unverzichtbarer Schlüsselkompetenzen unterstützen. Gleichzeitig käme der Übung große Bedeutung zu, gilt es doch, Neues nachhaltig zu verankern. Die Möglichkeit Gelerntes und Geleistetes auch präsentieren zu können, würde zum Aufbau eines positiven Selbstkonzepts und zur Entwicklung von Berufsstolz wesentlich beitragen.

Genau in diesen Bereichen bestehen viele Möglichkeiten den fachpraktischen Unterricht zu verbessern und durch neu definierte Standards die Qualität des Unterrichts anzuheben. Durch neue, offene Lehr- und Lernformen mit praxisnahem Bezug können die Motivation sowie die Schlüsselkompetenzen der SchülerInnen gesteigert und gefördert werden. Gerade die Motivation ist Grundvoraussetzung dafür, höhere und vor allem nachhaltige Lernerfolge erzielen zu können. Dafür braucht es eine andere Art von Unterricht: fächerübergreifend, motivierend, praxisnah und anregend sind hier die Schlagworte!

Ein rein auf einzelne Gegenstände konzentriertes Lernen kann diese Anforderungen nicht erfüllen. Nur wenn praxisrelevante Aufgaben im Mittelpunkt des Unterrichts stehen, welche die SchülerInnen im ausreichenden Maße herausfordern, können auch Schlüsselkompetenzen wie Selbstständigkeit, Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit und prozessorientiertes Denken, welche im beruflichen Alltag unverzichtbar sind, gefördert und eingeübt werden. Dies braucht eine neue Form des Lehrens und Lernens.

1.2.6.2 „Guter“ Praxisunterricht als Herausforderung

Unter welchen Bedingungen können SchülerInnen zum Lernen angeregt werden? Welche Maßnahmen sind notwendig, um Kompetenzen der SchülerInnen aufbauen zu können? Wie können Lernstarke und Lernschwache – abhängig von ihren individuellen Leistungsmöglichkeiten – auch in sehr heterogenen Gruppen gefördert und gefordert werden? Was benötigen SchülerInnen, damit sie relevante inhaltliche Sachverhalte besser verstehen und behalten? Diese und viele Fragen

mehr werden zunehmend häufiger gestellt, weil ein verbessertes Lehren und Lernen auch eine Voraussetzung für bessere Leistungen und breiter gefächerte Kompetenzen der SchülerInnen darstellt.

Mit der Suche nach Antworten auf diese Fragen beschäftigten sich viele! Neben der Betonung eines positiven sozialen Klimas und einer konstruktiven, belastungsarmen Atmosphäre wird die Güte von Unterricht als ein von LehrerInnen organisiertes Lernen an folgende Kriterien geknüpft (vgl. Schaffenrath, 2005 c)

- Behandlung relevanter, bedeutsamer Themen: Welche Aufgaben werden SchülerInnen im beruflichen Leben gestellt?
- Konsequente Orientierung am Schüler/an der Schülerin: Welche fachlichen und persönlichen Voraussetzungen bringen die SchülerInnen aus ihren Betrieben bereits mit?
- Überzeugend und verständlich dargestellte Aufgaben: Sind die Aufgaben in der beruflichen Praxis relevant? Sind die Aufgaben für die SchülerInnen verständlich, d.h. können sie eine Verbindung zu ihren Erfahrungen herstellen?
- Ergebnisorientierung, d.h. Messung des Erfolges und Misserfolges an den Lernergebnissen: Erhalten die SchülerInnen Rückmeldung über ihre erbrachten Leistungen? Werden Misserfolge als Lernchance begriffen?
- Orientierung am Ziel, SchülerInnen zu aktiven WissenskonstrukteurInnen machen: Werden jene Bedingungen geschaffen, die SchülerInnen zu einem selbstständigen Wissenserwerb herausfordern?

Unter anderem hat sich auch Hans Haenisch, Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen, Deutschland, sehr intensiv mit Unterrichtsqualität beschäftigt (vgl. Haenisch Hans, , 01-09-2010):

- Die individuellen Voraussetzungen der Lernenden und ihre Leistungsfähigkeit sind durch ein geeignetes, ausbalanciertes Angebot von Methoden, Lernformen, Aufgaben- und Problemstellungen zu berücksichtigen.
- Zur Förderung von Motivation und Selbsttätigkeit trägt eine aktive Auseinandersetzung der Lernenden mit für sie bedeutsamen Inhalten durch ein geeignetes Angebot von sie direkt betreffenden Aufgaben- und Problemstellungen bei.
- Gut vorbereitete Anteile von selbstverantwortetem und selbst gesteuertem Lernen – bei adäquater pädagogischer Beratung und Begleitung – steigern das Vertrauen der Lernenden

den in ihre Selbstwirksamkeit und fördern die Motivation zum selbstständigen Weiterlernen.

- Lernende sind dann am aufmerksamsten und konzentriertesten, wenn sie sich mit persönlich bedeutsamen Lernaufgaben beschäftigen.
- Das Üben und Wiederholen sollte abwechslungsreich und an stets wechselnden Inhalten erfolgen, damit gelerntes Wissen in wechselnden lebensrelevanten Kontexten angewendet und mit verschiedenen Inhalten verknüpft werden kann.
- Können Lernende häufiger ihren Lernprozess selbst steuern und damit auch Verantwortung für die Gestaltung ihres Lernens übernehmen, zeigt ihnen dies, dass die Lehrenden Interesse an ihrem Weiterkommen und Vertrauen in ihre Fähigkeiten haben. Durch die individuelle Würdigung des Bemühens um Lösungen wird das Engagement der Lernenden für ihren weiteren Lernprozess gefördert.
- Besonders günstig auf Lernerfolg und Motivation wirken sich häufige Möglichkeiten der Selbstkontrolle aus, weil sich Lernende dadurch selbst als VerursacherInnen von Lernergebnissen erleben können.

Diese Kriterien haben zwar überwiegend fächerübergreifende Geltung, sind aber für einen guten Praxisunterricht genau so anwendbar und konzentrieren sich in einem Projektunterricht, der die betriebliche Situation simuliert bzw. möglichst realitätsnah nachbildet.

Dubs (2003 a) beschäftigte sich ebenso mit Kriterien für guten Unterricht und betont unter den motivationalen Kriterien, dass herausfordernde, auf dem Vorwissen aufbauende und relevante Problem- und Aufgabenstellungen besonders positive Auswirkungen auf die Motivation haben.

Daraus und aus vielen anderen Auseinandersetzungen mit Unterricht auch für einen kompetenzfördernden Praxisunterricht weitreichende Konsequenzen zu ziehen. Die neuen Theorien des Lehrens und Lernens müssen auch hier Einzug halten und konsequent umgesetzt werden. „Werden bedeutsame Inhalte auf dem Hintergrund eigener konkreter Erlebnisse, Erfahrungen und Handlungen begriffen, wird Lernen in der Berufsschule und im Betrieb sowohl für schwächer Lernende als auch für die Leistungsfähigen ein spannender, manchmal gemeinschaftlicher, manchmal aber auch individueller - jedenfalls aber zu einem wertvollen und ertragreichen - Prozess.“ (vgl. Schafenrath 2005 c, S. 151) Gerade die sich ständig ändernde Berufswelt braucht im hohen Maße die Anstrengungen aller LehrerInnen und der PraxislehrerInnen im Besonderen, um es jungen Menschen zu ermöglichen, selbstständiger, urteils- und handlungsfähiger zu werden, um sich dem Wandel der Berufswelt nicht nur zu stellen, sondern sich darin auch bewähren zu können.

1.2.6.3 Motivation als Lernvoraussetzung

Berufsrelevante Arbeitsaufgaben stellen einen Anreiz dar, sich damit auch selbsttätig auseinander zu setzen. LehrerInnen müssen aber einerseits solche Aufgaben entwickeln bzw. vorbereiten und diese auch in einem gut überlegten Unterrichtssetting einsetzen können. Ein richtiger Umgang mit

solchen Aufgaben kann einen wertvollen Beitrag zur Verbesserung der Schulqualität leisten, insbesondere dann wenn diese ausreichend Anreiz für eine selbstständige Auseinandersetzung und Bewältigung bieten, also Motivierungsqualität haben. Dies ist dann der Fall, wenn die Aufgaben möglichst authentisch sind bzw. konkrete Beispiele bereitstellen, innovative Lehr-/Lernarrangements mit ausreichender Möglichkeit zur Selbsttätigkeit und Selbstkontrolle gegeben sind und die Aufgaben dem Prinzip der „Passung“ entsprechen, also durch unterschiedliche Schwierigkeitsgrade eine optimale Balance zwischen Anforderungen und Voraussetzungen halten. Ein kritisches Kriterium bei der methodisch-didaktischen Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements in Hinblick auf günstige Motivationsbedingungen stellt auf der Ebene der Selbststeuerung die Überforderung dar, die vielfältig verursacht sein kann (Vgl. Schaffenrath 2008).

1.2.6.4 Selbstständigkeit und selbstgesteuertes Leben

„Ein gemäßiger Konstruktivismus geht davon aus, dass für die künftige Berufstätigkeit und spätere Lebensbewältigung bedeutsame Probleme der Lernenden, diese zu einer konstruktiven Wissenserarbeitung, die zu einem subjektiv verstandenen und anwendbaren Wissen führen, veranlasst.“ (Vgl. Schaffenrath 2008) . Daher setzt die Verwirklichung konstruktivistischer Unterrichtsansätze ein Angebot von geeigneten Lernaufgaben bzw. Problemstellungen für die Lernenden voraus. Dies ist im Praxisunterricht das Bereitstellen von jenen Situationen, die eben der beruflichen Realität entsprechen. Indem die SchülerInnen sich selbstständig mit der Lösung dieser Aufgabe auseinandersetzen, bauen sie auch ihr Wissen und ihr Können sowie ihre Kompetenzen auf. Das selbstständige Arbeiten an den Aufgaben erfordert die Selbststeuerung auf allen Ebenen. Daher tragen gute Aufgaben dazu bei, das selbstständige und damit selbstgesteuerte Lernen zu fördern. Es ist gerade das selbstständige Tun das neben Interesse und Motivation für den Wissenserwerb aber auch für den Kompetenzaufbau unverzichtbar ist.

Bei der Selbstständigkeit stellt sich zusätzlich die Frage: Welche Qualifikationen brauchen SchülerInnen eigentlich, damit sie ihr Leben einigermaßen erfolgreich meistern können? Wurde bisher vor allem verlangt, dass ohne Rücksicht auf Verluste das Kurzzeitgedächtnis eingesetzt wird und die verordneten Merksätze, Tafelbilder, Fachausdrücke und sonstigen Weisheiten zu lernen sind, reicht dies für erfolgreiches Arbeiten in der Wirtschaft jedenfalls nicht aus. Oder anders formuliert: Tun wir LehrerInnen tatsächlich das Notwendige, um in den Schulen Persönlichkeiten mit umfassenden Kompetenzen auszubilden? Muten wir den SchülerInnen entsprechende Aufgaben, die Selbstständigkeit einfordern, zu? Lassen wir ihnen so viel Freiraum, welchen sie für die Entfaltung von Selbstständigkeit dringend brauchen? Die Bedingungen unter denen schulisches Arbeiten heute stattfindet, machen eine konsequente Verfolgung des Lernzieles Selbstständigkeit nicht gerade leicht. Die SchülerInnen müssen in ihrer Selbstständigkeit heraus gefordert werden und dies setzt Selbsttätigkeit voraus. LehrerInnen müssen SchülerInnen zu eigenständigem Lernen, Arbeiten, Entscheiden, Kontrollieren und Organisieren leiten und begleiten. LehrerInnen können nicht immer zur Verfügung stehen – genauso wenig wie AusbilderInnen in den Betrieben. Ein Zitat eines Küchendirektors in einem internationalen Hotel lautet: „You have to get on with it! If you don't do it, who else will?“

Wer Selbstständigkeit nicht praktizieren kann, kann auch nicht selbstständig werden! Methoden werden beiläufig gelernt und im Laufe der Zeit nötigenfalls modifiziert. Das Credo lautet: „Selbstmanagement“ bzw. Selbststeuerung sind gefragt! (vgl. Wang 1982). Die SchülerInnen müssen vor allem Methode(n) lernen! (vgl. Hugo Gaudig 1904). Trotz dieser klaren Forderungen herrschen im Unterricht jedoch immer noch die Belehrung und die Unterweisung vor. Wie viel zu häufig sehen sich LehrerInnen immer noch als WissensvermittlerInnen anstatt sich als OrganisatorInnen von Lernprozessen zu begreifen. Fazit ist: Selbstständigkeit, Selbsttätigkeit, Selbstverantwortung, müssen täglich gefordert und gefördert werden (vgl. Klippert, 2008, S.13, 14).

Der Dreh- und Angelpunkt der neu angestrebten Lernkultur ist das eigenverantwortliche Arbeiten und Lernen der SchülerInnen mit dem Ziel wichtige Schlüsselqualifikationen möglichst wirksam zu erreichen. Fachkompetenz ist unverzichtbar, reicht aber alleine nicht aus. Es braucht auch Problemlösungsfähigkeit, die Beherrschung elementarer Lern- und Arbeitstechniken, die Fähigkeit zur überzeugenden Kommunikation und die Fähigkeit in Gruppen zusammen arbeiten zu können. Das heißt konkret: SchülerInnen müssen gängige Lern- und Arbeitstechniken beherrschen und Argumentations- und Kommunikationsfähigkeit zeigen. (Vgl. Klippert 2008)

1.2.7 Kompetenzaufbau durch Projektunterricht

Nimmt sich eine Gruppe von Lernenden ein Thema vor, setzt sich ein Ziel, verständigt sich über Subthemen und Aufgaben, entwickelt gemeinsam das Arbeitsfeld, führt vorwiegend in Kleingruppen die geplanten Arbeiten durch und schließt das Projekt für die Gruppe und die soziale Umwelt sinnvoll ab, dann sind die grundlegenden Kriterien für ein Projekt erfüllt.

Diese Gruppe kann sich aus einer, mehreren Klassen oder der ganzen Schule zusammensetzen. Im Unterrichtsgegenstand „Kochen“ ist dies meist eine Gruppe von ca. 8 bis max. 10 SchülerInnen. Die Gruppe setzt sich ein Ziel bzw. mehrere Ziele. Wichtig dabei ist, sich schon zu Beginn darüber zu verständigen, was mit dem Projekt konkret erreicht werden soll. Die Ziele werden entweder von den LehrerInnen oder gemeinsam mit den SchülerInnen formuliert, allerdings spielt die Möglichkeit der Mitbestimmung bzw. Mitentscheidung durch die SchülerInnen eine wesentliche Rolle für die Motivation. Je nach individuellen Voraussetzungen der SchülerInnen im Hinblick auf Erfahrungen mit dieser Unterrichtsmethode planen die SchülerInnen mehr oder weniger die erforderlichen Arbeitsschritte eigenständig und übernehmen für die einzelnen Arbeitsbereiche auch die Verantwortung; die LehrerInnen agieren als BegleiterInnen. Ziel muss jedoch ein höchstmöglicher Grad an Selbstständigkeit sein (vgl. Kap. 5.2.1.2). In der Umsetzung bzw. Ausführung der erforderlichen Arbeitsbereiche bauen SchülerInnen fachliche Kompetenzen auf und lernen zusätzlich geeignete Arbeitsformen in Gruppen zu entwickeln, Interessen aufeinander abzustimmen, Probleme zu definieren und Lösungen zu finden. Während der eigentlichen Arbeit am Projekt fördern kurze Reflexionsphasen über den Verlauf des Projektes die Zufriedenheit der TeilnehmerInnen, diese lernen ihre eigenen Arbeitsfortschritte zu beurteilen bzw. einer kritischen Prüfungen zu unterziehen oder – falls erforderlich – Lösungen für entstandene Probleme zu finden. Das Ergebnis des Projekts kann ein gemeinsames „Produkt“ sein: ein hergestellter Gegenstand, eine Projektzeitung, ein Videofilm, eine Ausstellung oder einfach eine klasseninterne gegenseitige Information. Im Unterrichtsgegenstand „Kochen“ bietet sich die Möglichkeit der Präsentation des Projektergebnisses – im konkreten Falle die Ausrichtung eines Abschlussabends für die dritten Klassen – in einer realen Situation an. Durch Projekte werden zusätzlich auch reale Veränderungen in der Schule angestrebt. Dies kann sich in einer besseren Kooperation zwischen LehrerInnen zeigen, wenn es um die Abstimmung von Lerninhalten geht; jedenfalls ist der Fokus immer auf Steigerung der Qualität im unterrichtlichen und schulischen Bereich gerichtet. Den Abschluss eines jeden Projekts bildet eine Evaluationsphase mit einer ausführlichen gemeinsamen Reflexion des Gruppenprozesses.

Projektunterricht bietet also ein breites Feld zur Förderung umfassender Kompetenzen. Hier sind in hohem Maße Selbstständigkeit, Mitentscheidung, Teamfähigkeit, Kommunikationskompetenz und nicht zuletzt – bei einem geeigneten Projektziel – fachliche Kompetenzen zur Lösung der Aufgabenstellung gefordert. SchülerInnen sind im Großen und Ganzen nicht schwer für Projekte zu gewinnen. Motivation kann fast vorausgesetzt werden, wenn es um praxisrelevante Aufgabenstellungen geht (vgl. Kap. 5.2.1.1). Diese innere Lernbereitschaft als Voraussetzung für Durchhaltevermögen und nachhaltiges Lernen erleichtert die Unterrichtsarbeit, wenn grundlegende Planungskriterien berücksichtigt werden: ausführliche Information der SchülerInnen über die Zielsetzung, Planungs- und Entscheidungsfreiräume, Möglichkeiten zur Selbstkontrolle und Selbstbewertung. Grundvoraussetzung ist, dass das Projekt für die SchülerInnen ausreichend interessant ist,

sie das Gefühl entwickeln können, dass sich die Anstrengung lohnt, weil die berufliche Relevanz gegeben ist. (Vgl. Rasch 1986)

2 ZIELE

2.1 Ziele auf SchülerInnenebene

- Durch die freie Auswahl eines gemeinsamen Events sollen die SchülerInnen einer Kochgruppe stärker motiviert werden und durch neuen Optimismus zu einer wachsenden Lernbegeisterung und somit zu ansteigenden schulischen und betrieblichen Erfolgen geführt werden.
- Die SchülerInnen-Gruppe soll durch komplexe praxisnahe Aufgaben Probleme kooperativ und selbstständig lösen und ausarbeiten.
- Die SchülerInnen-Gruppe soll im Team selbstständig ihr gemeinsames Projekt planen, erarbeiten und durchführen.
- Die SchülerInnen-Gruppe soll durch Erstellen eines genauen Zeitplanes und Koordinieren der einzelnen Arbeitsschritte innerhalb des Teams einen optimalen Ablauf des Projektes vorbereiten und dieses durchführen.

2.2 Ziele auf LehrerInnenebene

- Die Aufgabenstellungen im fachpraktischen Unterricht sollen handlungsorientierter werden.
- Die Zusammenarbeit der LehrerInnen im fachtheoretischen Unterricht und der LehrerInnen des fachpraktischen Unterrichts soll verstärkt und verbessert werden.
- Mit diesem Projekt wollen wir Erfahrungen über die Gestaltung und Begleitung dieser fächerübergreifenden Unterrichtsmethode gewinnen, um die SchülerInnen in Zukunft noch mehr zu motivieren und um ihnen wichtige Schlüsselkompetenzen wie Selbsttätigkeit, Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit und prozessorientiertes Denken, die im beruflichen Alltag notwendig sind, vermitteln zu können.
- Die LehrerInnen, die bei diesem Projekt mitwirken, sollen versuchen, eine für die SchülerInnen transparente und gerechte Leistungsbeurteilung, zu erstellen.

Um nachhaltige Wirkung auch für die Schulentwicklung zu erzielen, wird das Projekt auf pädagogischen Konferenzen der Schule und ev. von Partnerschulen vorgestellt werden. Zur Verbesserung der Kooperation der Lernorte und gleichzeitig als Leistungsnachweis der SchülerInnen, werden die Projektergebnisse in Form eines Abschlussevents durch die SchülerInnen den AusbilderInnen, Eltern und anderen SchülerInnen sowie LehrerInnen präsentiert.

3 PROJEKTDURCHFÜHRUNG I UND ZWISCHENEVALUATION

3.1 Vorgaben und organisatorischer Rahmen

Das Durchführen von Projekten bedeutet an Schulen häufig auch ein Durchbrechen der sonst üblichen Routinen. Es sind verschiedene Maßnahmen zu setzen, die einen möglichst friktionsfreien Projektverlauf ermöglichen.

3.1.1 Schulorganisatorische Voraussetzungen

Das Schaffen von schulorganisatorischen Rahmenbedingungen ist für das Gelingen von Projekten essentiell.



Unter schulorganisatorischen Voraussetzungen versteht man zum einen die Zusammenarbeit mit der Direktion und dem LehrerInnenteam. Nur durch eine gute Kooperation und Kommunikation können grundlegende Voraussetzungen wie die Bereitstellung der erforderlichen Räumlichkeiten (Küchen, Besprechungsräume, Klassenräume, Labor, etc.) und der notwendigen Werkzeuge sicher gestellt werden.

Die Unterstützung von Seiten der Direktion ist also unumgänglich und war gegeben. Es gab keine Einschränkungen von Seiten der Schulleitung, alle erforderlichen Räumlichkeiten mit der notwendigen Ausstattung (fünf Küchen und zwei Restaurants) standen zur Verfügung und zeigten sich im weiteren Projektverlauf als gut geeignet

3.1.2 Projektdokumentation

Die Dokumentation des Projektes ist sowohl für SchülerInnen als auch für sich beteiligende LehrerInnen von entscheidender Bedeutung. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn das Projekt komplex ist. Vor allem aber dient die Projektdokumentation als Orientierungshilfe, Ablaufplan, Informationsquelle für SchülerInnen einschließlich Darstellung ihrer Aufgabenbereiche und stellt gleichzeitig eine wichtige Informationsquelle bzw. Grundlage für Evaluierungen dar.

3.1.3 Projektmappe

Die Projektmappe dient gleichsam als Informations- und Dokumentationsunterlage für SchülerInnen und LehrerInnen. Die Mappe dient der Information, stellt eine Planungsunterlage dar, hilft bei erforderlichen Entscheidungen und bietet Möglichkeiten zur Kontrolle und Bewertung.

Insbesondere eine ausführliche und nachvollziehbare Information über das Projekt und dessen Ablauf ist für die SchülerInnen von besonderer Bedeutung. Sie müssen verstehen können WARUM, WIE, WO und WANN sie verschiedene Aktivitäten zu setzen und Aufgaben zu erfüllen haben. Nur so können sie letztendlich auch reflektieren und bewerten, ob alle Arbeitsschritte rechtzeitig und in der geforderten Qualität auch gesetzt wurden.

Die Einbeziehung der Führung der Projektmappe in die Leistungsbeurteilung – also die Bewertung der Führung mit Hilfe eines Punktesystems – war ursprünglich angedacht, wurde aber letztlich aus mehreren Gründen nicht realisiert. So bestand die Sorge, dass sich die durchaus hohe Motivation der SchülerInnen sich dadurch reduzieren und der Leistungsdruck durch Noten bzw. Einbeziehung in die Leistungsbeurteilung zu sehr in den Vordergrund gestellt würde.

Allerdings stellte sich rasch heraus, dass SchülerInnen offensichtlich so stark an die Beurteilung auch von Einzelleistungen gewöhnt sind, dass das Einfordern von Leistungen ohne Bewertung – und dies trotz eines hohen Motivationsgrades – offensichtlich nicht im gewünschten Maße gelungen ist. Dies zeigte sich auch darin, dass nicht alle SchülerInnen die Projektmappe vollständig geführt haben. Allerdings ist für künftige Projekte zu überlegen, bei einer klaren Vorgabe von Kriterien für die Führung der Projektmappe und durch die Zuordnung von Punkten die erforderliche Transparenz für die Qualität der eingeforderten Leistung, diese als einen Baustein in die Leistungsbewertung einzubeziehen.

3.2 Projekttagebuch

Das Führen des Projektstagebuches soll hauptsächlich dazu dienen, den Gesamtverlauf des Projektes im Blick zu haben, aber auch um besondere Vorkommnisse zu dokumentieren, um daraus im Rahmen der Evaluierung erforderliche Konsequenzen ziehen zu können. Nun folgen Auszüge aus dem Projektstagebuch, die einerseits den Prozess dokumentieren, andererseits bereits Folgerungen für den zweiten Durchgang enthalten (in fetter Schrift).

3.2.1 Erste Woche

Am Montag, 20. 09. 2010, begann ich mit der theoretischen Einführung des Projekts. Ich erklärte den Lehrlingen, warum dieses Projekt zustande gekommen ist und welche Ziele ich gemeinsam mit ihnen erreichen wollte. Die Lehrlinge erhielten eine Informationsmappe, die ausführlich erklärt und besprochen wurde. Hier konnte ich feststellen, dass einige SchülerInnen offensichtlich Lesedefizite aufweisen. Deshalb war es erforderlich, einige Punkte des Informationstextes gemeinsam zu besprechen, damit es zu keinen Verständnisschwierigkeiten kommt. Es folgte eine rege Diskussion, die sehr viele Fragen aufwarf, jedoch konnten diese rasch geklärt werden.

Die Projektanfangsphase mit der Ideenfindung war sehr interessant, da fünf verschiedene Meinungen aufeinander trafen. Sehr viele Ideen wurden gesammelt, aber es wurde nichts dokumentiert. Erst nach meiner Aufforderung wurden die ersten Ideen auf ein Blatt geschrieben. Im selben Zug musste ich die Schülerinnen und Schüler darauf aufmerksam machen, einen Schriftführer/eine Schriftführerin für das Protokoll zu wählen. Auch hier war die Bereitschaft sich zur Verfügung zu stellen eher schleppend. Es meldete sich schlussendlich der Klassensprecher (männlich). Die zwei anwesenden Schülerinnen zeigten absolut kein Interesse diese Verantwortung zu übernehmen.

Achtung! Arbeitsanweisungen für Gruppenarbeiten konkretisieren! Überlegungen anstellen, wie Mädchen besser zur Verantwortungsübernahme motiviert werden können!

Für die Art der Veranstaltung wählten die Lehrlinge ein „gemischtes“ Bankett, das sich aus einem Vier-Gang-Menü zusammensetzte. Die ersten drei Gänge werden hierbei serviert und das Dessert als Buffet gestaltet.

Ein wichtiger Teil des Projekts ist auch die schulinterne schriftliche Antragstellung der Schülerinnen und Schüler, damit der Abschlussabend genehmigt wird. Diese muss bis Ende der ersten Projektwoche in der Direktion abgegeben werden. Nur mit deutlichem Druck meinerseits wurde dies zeitgerecht durchgeführt.

Achtung! Auf eine termingerechte Ausführung der vereinbarten Arbeitsschritte achten!

3.2.2 Zweite Woche

Montag, 27. 09. 2010: Die Ideensammlung für das Menü stellte sich als nächste Herausforderung heraus. Ich empfand die anregende Diskussion als sehr positiv! In der Gruppe wurde heftig diskutiert, um zu einer Einigung bezüglich des Menüs zu kommen. Allerdings beteiligten sich nicht alle SchülerInnen gleichermaßen. Die Kommunikationsregeln wurden von den SchülerInnen gut beachtet. Außerdem zeigten die SchülerInnen viel Kreativität, wenn auch die fachliche Kompetenz bei der Menüzusammenstellung etwas zu wünschen übrig ließ.

Achtung! Überlegungen anstellen, wie alle Gruppenmitglieder in die Diskussion einbezogen werden können? Eine Kontaktaufnahme mit dem Theorielehrer wegen der grundlegenden Kriterien für die Menüzusammenstellung ist notwendig.

Die Schülerinnen Schüler begannen mit dem Erstellen des Function sheets, um den genauen Ablauf des Abschiedsabends zu planen. Dabei involvierte sich überraschenderweise eine der beiden sonst sehr zurückhaltenden Schülerinnen sehr aktiv. Ich fand in einem darauffolgenden Gespräch heraus, dass sie in einem sehr männerdominanten Betrieb arbeitet und nicht sehr viel Mitspracherecht hat. Bei dem Projekt fand sie erstmals die Gelegenheit, voll mitwirken zu können.

Die Gruppe begann gemeinsam am PC die Menüvorschläge einzuschränken. Es wurden drei Vorspeisen, Suppen und Hauptgerichte favorisiert. Die Dessertauswahl bestimmten die Konditorlehrer (lehrplangebunden).

Erste Zweifel traten nun auf, ob eine zweite Klasse, die den Auftrag erhalten würde, nach Anweisungen des Projektteams das Menü am Abschlussabend auszugeben, dieser Aufgabe gewachsen sein würden. Ich versicherte den Lehrlingen, dass der Abend gelingen würde, da ich persönlich das Küchenpersonal unterstützen würde.

Achtung! Hier eventuell andere organisatorische Maßnahmen für den zweiten Projektdurchlauf überlegen!

Nach der Besprechung wurde der erste Entwurf des Function sheets und der Menüvorschläge gedruckt.

Um die Zusammenarbeit mit anderen Lehrerinnen zu verbessern, hielt ich ein ausführliches Gespräch (Einführung in das Projekt) mit meinem Lehrerkollegen, der die Gruppe in Ernährungslehre/Warenkunde und in Speisen- u. Menükunde unterrichtet. Der Kollege kontrollierte gemeinsam mit den SchülerInnen das gewählte Menü auf die fachliche und auf die ernährungsphysiologische Richtigkeit. Die Kalkulation des Menüs schaffte der Kollege aus zeitlichen Gründen nicht mehr.

Achtung! Problemlage im Zeitmanagement berücksichtigen!

Im Speisen- und Menükundeunterricht wurden einige Fehler gefunden, die fachlich vom Lehrerkollegen berichtigt wurden. Aus ernährungsphysiologischer Sicht erwiesen sich die Menüvorschläge vielfältig und ausgewogen.

3.2.3 Dritte Woche

Montag, 04. 10. 2010: An diesem Tag wurden die weiteren Arbeitspakete, die noch zu bewältigen waren, mittels Kärtchen aufgeteilt. Verschiedene Haupt- und Teilaufgaben wurden von den Schülerinnen und Schülern untereinander aufgeteilt. Eine der Schülerinnen wurde von der Gruppe eingeteilt, die Rosen für den Abend zu organisieren, eine andere Schülerin war für den Kauf der Spielkarten, Spielchips und Würfel verantwortlich. Offensichtlich wurden den Mädchen „klassische Mädchenaufgaben“ zugeordnet. Einer der Schüler meldete sich sofort freiwillig, die Bestellung der Waren zu übernehmen. Er war sehr gewissenhaft und benötigte nur wenig Hilfe. Dieser Schüler erklärte mir auch, dass er im Lehrerberuf für die Gemüsebestellung verantwortlich sei und bei der monatlichen Inventur helfen darf. Der Klassensprecher der Klasse 3a (m) teilte sich selbst ein, um das Personal für die Küche sowohl als auch für das Service zu organisieren. Ein anderer Schüler (m) hatte Kontakt mit den Konditorlehrern aufgenommen und konnte bereits einen Teil der Desserts für das Buffet organisieren. Es stellte sich aber heraus, dass die Menge der Desserts nicht ausreichen würde. Einer der Schüler (m) meldete sich freiwillig, um in Überstunden die fehlende Menge auszugleichen und organisierte sich zwei Schülerinnen der zweiten Klasse, um mitzuhelfen.

Achtung! Bei der Aufgabenverteilung durch konkrete Maßnahmen auf Gender-Mainstreaming achten!

Vierte Woche:

Montag, 11. 10. 2010: In dieser Woche bekam das Menü seinen letzten „Schliff“ wie bereits beschrieben. Bis zu diesem Zeitpunkt gab es immer wieder Änderungsvorschläge, die SchülerInnen waren sich nicht wirklich einig.

Achtung! Darauf achten, dass einmal getroffene Entscheidungen auch tatsächlich halten! Dies erspart Zeit und Ärger!

In dieser Woche ist wieder die Passivität der Schülerin N. bemerkbar. Dies ist bereits auffällig. Ich weiß nicht, woher dieses Desinteresse stammt, aber ich möchte es herausfinden.

Achtung! Mit Schülerin N. ein Gespräch führen!

An diesem Tag stand auch das Meilensteinmeeting an der Tagesordnung. Der Aktionsplan, die Checkliste mussten besprochen werden. Viele Fragen waren zu beantworten. Wie weit sind wir? Was fehlt? Was muss noch bis wann erledigt werden? An diesem Morgen bemerkte ich, dass die Motivation im Allgemeinen gesunken war. Die Schülerinnen und Schüler sagten nichts zu mir, aber einer meiner Kollegen wies mich darauf hin, dass die Lehrlinge sich ihm gegenüber wegen Überbelastung beschwerten. Zuerst das Messerrestaurant der FAFGA, dann ein Projekt. Die SchülerInnen stellten sich die Frage, wann sie denn eigentlich Zeit zum Lernen hätten.

Achtung! Gesamtbelastung der SchülerInnen bei Projektplanung miteinbeziehen. Offensichtlich waren die SchülerInnen bereits bei einem anderen Projekt beteiligt. Dies sollte in Zukunft verhindert werden.

Fünfte Woche:

Montag, 18. 10. 2010: Die Schülerinnen und Schüler schrieben das Menü in ihre Mappen und vervollständigten ihre Protokolle.

Die Lehrlinge besprachen auch den Ablauf für Mittwoch, den 27. 10. 2010, der Tag vor dem Abschlussabend. Es ging um die Vorbereitungsarbeiten der Speisen des Menüs. Sie teilten die einzelnen Arbeitspakete auf und wiesen mich ebenfalls ein. Jeder wusste nun was zu tun sein würde. Ich ging mit den Schülerinnen und Schüler noch einmal alle Einzelheiten durch um sicher zu gehen, dass nichts fehlen würde.

Ich wies die Schülerinnen und Schüler nochmals darauf hin, dass sie alle Protokolle und Arbeitspakete in Ordnung zu bringen hatten. Wiederum stieß ich hier auf etwas Widerstand. Der Großteil der Schülerinnen und Schüler hat einfach keine Lust zu schreiben oder zu lesen.

Achtung! Alle Dokumentationen der Schüler müssen von mir genauer kontrolliert werden. Ich glaube, dass ich zukünftig speziell die laufenden Aufzeichnungen immer und regelmäßig kontrollieren muss. Die einmalige Kontrolle ist definitiv zu wenig. Ferner werde ich für den zweiten Teil des Projekts im Jänner 2011 ein Punktesystem für die ausgefüllten Protokolle, Tagebuchblätter, Arbeitsberichte erstellen, die in die Endnote der Schülerinnen und Schüler einfließen wird.

Letzte Woche:

Montag 25.10.2010: Die Lehrlinge verarbeiteten alle erforderlichen Lebensmittel soweit, dass sie für den 27. 10. bereit sind. Es kam zu einem Meeting zwischen den SchülerInnen der dritten mit jenen der zweiten Klasse, welche für den Abschlussabend verschiedene Aufgaben zu übernehmen hatten. .

Der Abschlussabend selbst verlief fast wie geplant. Es gab eine kleine, zeitliche Verzögerung mit dem Hauptgang, weil ein Schüler eine Rede hielt, um das Projekt zu erläutern und sich beim Schulleiter für die Möglichkeit der Durchführung zu bedanken. Es handelte sich nur um etwa 10 Minuten.

Achtung! Grundsätzlich besondere Vorkommnisse wie Ansprachen o.Ä. beim Zeitmanagement berücksichtigen.

3.3 Evaluation des ersten Projektdurchganges und Folgerungen

3.3.1 Motivation

Im Großen und Ganzen musste ich feststellen, dass während der 6 Wochen die Motivation einiger SchülerInnen gesunken ist. Vermutlich ist dies auf Überlastung der SchülerInnen zurück zu führen, wie ich von einem Kollegen erfahren konnte. Ein Nachfragen bei diesen Lehrlingen ergab, dass nach ihren Empfindungen zu wenig Zeit zum Lernen für andere Unterrichtsgegenstände bliebe. Dies ist deshalb erstaunlich, weil alle Arbeiten während der regulären Unterrichtszeit zu erledigen waren und daher kein zusätzlicher Zeitaufwand für die SchülerInnen entstand. Eine genauere Recherche ergab, dass bei diesen eher passiven SchülerInnen die Beendigung der Schulpflicht primäres Ziel war, sie sich im Internat wegen sehr strikter Regelungen und Einschränkungen nicht wohl fühlen und diese auch insgesamt ihrem Beruf nicht wirklich viel abgewinnen konnten.

Trotzdem ergeben sich daraus einige Fragen:

Würde eine Änderung des schulischen Umfeldes (Internat) hier Positives bewirken? Ist für die SchülerInnen und vor allem für ihre Motivation im praktischen Unterricht auch das „Wohlfühlen“ an der Schule bzw. im Internat entscheidend?

Jedenfalls werde ich die SchülerInnen in der nächsten Projektphase noch genauer beobachten, um Änderungen in ihrer Arbeitshaltung frühzeitig erkennen und die entsprechenden Gegenmaßnahmen gezielt setzen zu können.

So erfuhr ich z.B. auch erst nach Beendigung des Projekts durch die angesprochene Schülerin N., dass sie sich deshalb so wenig involvierte, weil sie grundsätzlich recht schüchtern sei und aus Gewohnheit dann arbeitet, sobald sie dazu aufgefordert wird. In ihrem Lehrbetrieb ist sie die einzige weibliche Person in der Küche.

Ebenfalls sehe ich die Notwendigkeit, im Rahmen des zweiten Projektdurchganges die Motivation und den individuellen Zugang der SchülerInnen zu solchen Projekten zu Beginn mit Hilfe eines Fragebogens zu erheben, um einen Vergleich mit den Ergebnissen der Interviews zum Ende des Projektes ziehen zu können.

3.3.2 Änderungsvorschläge für den zweiten Durchgang

Im Projekttagbuch wurden bereits eine ganze Zahl von Änderungsideen angeführt. Hier noch einmal die Zusammenfassung.

- **Projektmappe neu überarbeiten!**
- **Arbeitsanweisungen für Gruppenarbeiten konkretisieren! Überlegungen anstellen, wie Mädchen besser zur Verantwortungsübernahme motiviert werden können!**
- **Achtung! Auf eine termingerechte Ausführung der vereinbarten Arbeitsschritte achten!**
- **Achtung! Überlegungen anstellen, wie alle Gruppenmitglieder in die Diskussion einbezogen werden können? Eine Kontaktaufnahme mit dem Theorielehrer wegen der grundlegenden Kriterien für die Menüzusammenstellung ist notwendig.**
- **Achtung! Hier eventuell andere organisatorische Maßnahmen für den zweiten Projektdurchlauf überlegen!**
- **Achtung! Problemlage im Zeitmanagement berücksichtigen!**
- **Achtung! Bei der Aufgabenverteilung durch konkrete Maßnahmen auf Gender-Mainstreaming achten!**
- **Achtung! Darauf achten, dass einmal getroffene Entscheidungen auch tatsächlich halten! Dies erspart Zeit und Ärger!**
- **Achtung! Mit Schülerin N. ein Gespräch führen!**
- **Achtung! Gesamtbelastung der SchülerInnen bei Projektplanung miteinbeziehen. Offensichtlich waren die SchülerInnen bereits bei einem anderen Projekt beteiligt. Dies sollte in Zukunft verhindert werden.**
- **Achtung! Alle Dokumentationen der Schüler müssen von mir genauer kontrolliert werden. Ich glaube, dass ich zukünftig speziell die laufenden Aufzeichnungen immer und regelmäßig kontrollieren muss. Die einmalige Kontrolle ist definitiv zu wenig. Ferner werde ich für den zweiten Teil des Projekts im Jänner 2011 ein Punktesystem für die ausgefüllten Protokolle, Tagebuchblätter, Arbeitsberichte erstellen, die in die Endnote der Schülerinnen und Schüler einfließen wird.**

- **Achtung! Grundsätzlich besondere Vorkommnisse wie Ansprachen o.Ä. beim Zeitmanagement berücksichtigen.**

3.3.3 Leistungsfeststellung und –beurteilung

Im Rahmen des Projektes wurde die Realsierung mehrerer Ziele ins Auge gefasst, Eines davon war, durch eine transparente Leistungsfeststellung und –beurteilung, den SchülerInnen einerseits die Möglichkeit zu geben, ihre Leistungen selbst einschätzen und andererseits ihre Einschätzung mit jener des Lehrers/der Lehrerin vergleichen zu können.

Dazu wurde ein Fragebogen eingesetzt, der die einzelnen Aufgabenbereiche in Teilkompetenzen gliedert und die Verteilung von max. 10 Punkten auf diese Teilbereiche ermöglicht. Die durch die SchülerInnen selbst festgestellten Leistungen waren also durch Punkte bewertet in die dafür vorgesehene Spalte durch die SchülerInnen einzutragen und wurden den dafür vergebenen Punkten des Lehrers gegenüber gestellt. Dabei zeigte sich, dass die Fähigkeit, eigene Leistungen einzuschätzen, bei den SchülerInnen offensichtlich gut ist. Es gab kaum wesentliche Abweichungen. Die Möglichkeit selbst Leistungen bewerten zu können, wurde durchaus sehr positiv aufgenommen.

Ergebnisse: Beurteilungsbogen 1

Name	Selbstbeurteilung durch SchülerInnen	Fremdbeurteilung durch LehrerInnen
N.N.	1	1
N.N.	2	1
N.N.	3	2
N.N.	2	2
N.N.	3	3
N.N.	3	3

Selbst- und Fremdbeurteilungsbogen

Name:			
Punkte	10P	S	L
Vorbereitung /Planung des Projekts:			
Ernährungsphysiologische Grundlagen - ENWK			
Menütechnische Grundlagen – SMK			
Planung des Ablaufs – SMK			
Projektmappe			

Punkte	10P	S	L
Durchführung des Projekts:			
Selbstständigkeit			
Kommunikation			
Zusammenarbeit			
Motivation			
Wirtschaftlichkeit			
Punkte	5P	S	L
Reflexion:			
Eigene Fehler			
Notenschlüssel:			
25 23	1		
22 20	2		
19 16	3		
15 12	4		
Endnote:			

In einem zweiten Beurteilungsbogen sollten die SchülerInnen im direkten Zusammenhang mit der jeweils durch sie produzierten Speise nicht nur ihre eigenen Leistungen sondern auch jene eines Mitschülers/einer Mitschülerin bewerten. Diese Bewertung wurde auf dem Beurteilungsbogen 2 durchgeführt; auch hier wurden Punkte als Maximalwerte zugeteilt, die durch die SchülerInnen entsprechend ihrer Einschätzung zugeteilt vergeben werden konnten.

Auch diesen SchülerInnenbewertungen wurde die Bewertung des Lehrers gegenüber gestellt.

Ergebnisse: Beurteilungsbogen 2

Name	Selbstbeurteilung Schülerin oder Schüler	Fremdbeurteilung Schülerin oder Schüler	Lehrerbeurteilung
N.N. 1	1	1	1
N.N. 2	2	1	1
N.N. 3	3	3	2
N.N. 4	2	2	2
N.N. 5	3	2	3
N.N. 6	3	3	3

Hier ergab sich das interessante Ergebnis, dass die SchülerInnen offensichtlich sehr selbstkritisch ihre Leistungen beurteilten. So beurteilten sie zumindest in zwei Fällen doch strenger als der Lehrer (N.N. 2 und N.N. 3). Die Möglichkeit, die eigene Leistung beurteilen zu können, wurde von den SchülerInnen geschätzt. Sie zeigten auch bei der Beurteilung der jeweils anderen SchülerInnen eine gut ausgeprägte Fähigkeit Leistungen einzuschätzen. Dies trägt zur Entwicklung von personalen Kompetenzen bei.

3.3.4 Evaluierung des Projekts aus SchülerInnensicht

Um die Akzeptanz des Projektes und deren Einschätzung hinsichtlich ihrer durch die Teilnahme erworbenen Kompetenzen zu erfahren, wurde mit den TeilnehmerInnen nach dem Projektabschluss ein Interview geführt.

3.3.4.1 Interviewfragen

Folgende Fragen waren dabei von besonderem Interesse:

1. Welche Erwartungen hattest du vor Beginn des Projekts?
2. Wie ist es dir beim selbständigen Erarbeiten deiner Teilaufgaben ergangen?
3. Hat dir das eigenständige freie Handeln gefallen?
4. Wie empfindest du den Teamgeist in der Gruppe?
5. Wie siehst du dich als TeamplayerIn?
6. Wie würdest du die Kommunikation in der Gruppe bewerten?
7. Wie bewertest du deine eigene Kommunikationsfähigkeit?
8. Konnte deine Motivation durch das freie, eigenständige, selbständige Arbeiten gesteigert werden?
9. Glaubst du, dass dich dieses Projekt auf dein weiteres Berufsleben vorbereiten konnte?

3.3.4.2 Interviewergebnisse

Nachfolgenden werden die grundlegenden Aussagen der einzelnen TeilnehmerInnen wiedergegeben und in weiterer Folge zusammenfassend dargestellt.

Teilnehmer 1:

- (1) Ich wusste nicht was ich zu erwarten hatte. Es klang nach extra Arbeit. Obwohl es unsere letzter Abend sein wird, war ich nicht sehr interessiert. Ich wollte die dritte Klasse einfach nur abschließen. Der Inhalt des Arbeitsauftrages war für mich leicht zu lesen und zu verstehen.

Aber nach dem Arbeiten auf der FAFGA-Messe wollte ich keine extra Belastungen auf mich nehmen.

- (2) Ich hatte ehrlich gesagt nicht viel zu tun. Unser Klassensprecher hatte die Organisation gut im Griff. Ich stellte mich sehr wohl zur Verfügung, um zu helfen aber war froh, dass ich direkte Anweisungen, auch wenn es nicht sehr viele waren, bekommen habe. Diese Aufgaben löste ich dann auch zur Zufriedenheit der Gruppe.
- (3) Ich habe mich entschieden, Berufssoldat zu werden. Was ich damit sagen will ist, dass ich lieber Anweisungen bekomme.
- (4) Der Teamgeist selbst hätte ein bisschen besser sein können. Zumindest gegen Ende des Projekts. Aber irgendwie hatten die meisten keine Lust mehr.
- (5) Ich selbst habe eigentlich immer alles getan, was mir aufgetragen wurde. Und im Team zu arbeiten wird für mich eine alltägliche Sache im Bundesheer sein.
- (6) Die Kommunikation hätte besser sein können. Zwei der Schüler handelten sehr oft ohne den Rest der Gruppe zu informieren. Sie fällten Entscheidungen und sprachen erst danach darüber.
- (7) Ich antworte, wenn ich etwas gefragt werde. Ich habe vielleicht nicht immer die passende oder richtige Antwort, aber ich antworte.
- (8) Nicht wirklich. Ich meine, die Arbeit hat Spaß gemacht, aber ich bin froh, dass ich die dritte Klasse positiv abschließen konnte und die Lehre beenden kann. Meine Karriere wird das Bundesheer werden.
- (9) Wenn ich Koch bleiben würde, denke ich schon.

Teilnehmer 2:

- (1) Erwartungen? Ich erwartete mir eigentlich nicht viel bzw. ich wusste nicht was mich zukommen wird. Ich denke, dass ich nichts falsch machen möchte, ist wohl eines der ersten Dinge, die mir einfallen. Die umfangreiche Planung sehe ich als Herausforderung. Auch in meinem Betrieb sind schwierigere Aufgaben eine Herausforderung für mich.

- (2) Es überraschte mich, dass die mir aufgetragenen Aufgaben oder von mir gewählten Teilaufgaben bestens erarbeiten konnte. Ich kann unter Druck wesentlich effizienter arbeiten und bessere Ergebnisse erbringen als ich dachte.
- (3) Ja, somit konnte ich meine Kreativität unter Beweis stellen und konnte noch mehr dazu lernen, da ich eigenständig und selbstständig Entscheidungen treffen kann.
- (4) Menschen sind verschieden und vertreten ihre eigenen Meinungen. Falls alle gleich wären oder denken würden, könnten wir nicht zu kreativen Entscheidungen kommen. Ich wünschte mir jedoch, dass unsere Gruppe einen besseren Zusammenhalt gehabt hätte. An manchen Tagen hatte ich das Gefühl, dass es zwei oder sogar drei Gruppen anstatt einer gab.
- (5) Meiner Meinung nach kann ich mich bestens in einem Team integrieren. Wir haben auch in unserem Betrieb fast jede Saison neue Mitarbeiter und daher muss man sich ohnehin immer wieder aufs Neue anpassen, sonst ist man im falschen Beruf. Im Gastgewerbe hat man immer mit vielen Menschen zu tun.
- (6) Einige Mitglieder der Gruppe sollten an der Kommunikation arbeiten.
- (7) Ja, ich kann gut kommunizieren. Ich sage eigentlich immer was ich mir denke, höre aber auch gerne zu.
- (8) Ja sehr, da ich das Gefühl hatte selbstbewusster zu werden. Eigene Entscheidungen zu treffen und selber Arbeitspakete zu bewältigen, machte mir viel Spaß.
- (9) Ja, da ich einige neue Erfahrungen machte und diese in meinen Lehrbetrieb mitnehmen und einsetzen kann.

Teilnehmer 3:

- (1) Es klang dem FAFGA Restaurant ähnlich. Ich dachte mir, dass viel Arbeit auf mich und die Gruppe zukommen wird.
- (2) Ich bevorzuge Hilfe und genaue Anweisungen. Wenn die Arbeit nicht zu schwierig ist und ich nicht viel falsch machen kann, fühle ich mich am wohlsten.
- (3) Wie ich bereits sagte, wenn die Arbeit nicht zu schwierig ist, gefällt mir das selbstständige Arbeiten.

- (4) Es geht so. Ich bin eher schüchtern und grenze, wie sie gemerkt haben, mich ein wenig aus. In meinem Lehrbetrieb gehe ich auch nur in die Arbeit, erfülle die Aufgaben, die ich machen soll und gehe in die Pause.
- (5) Ich denke ganz gut. Ich mache die Sachen, die mir aufgetragen werden so gut ich sie kann. Am liebsten arbeite ich in der Patisserie.
- (6) Eigentlich haben immer die gleichen miteinander gesprochen. Vielleicht weil schüchtern bin und mich generell nicht sehr oft zu Wort melde, wurde ich nie wirklich einbezogen.
- (7) Na ja, wie ich schon sagte ich bin schüchtern. Ich schätze nicht so gut.
- (8) Ja, eigentlich schon. Da sie uns beim Arbeiten so gut wie alleine ließen, konnte ich mich konzentrieren und hatte nicht immer das Gefühl, dass mir jemand über die Schulter sieht. Es verstärkte schon ein bisschen mein Selbstvertrauen.
- (9) Ja, ich habe jetzt auch etwas weniger Angst vor der Lehrabschlussprüfung.

Teilnehmer 4:

- (1) Ich erwartete, dass meine Ideen akzeptiert werden und auch so viel und gut wie möglich umgesetzt werden und das Team gut zusammenarbeitet und motiviert ist.
- (2) Bei den Aufgaben, wo ich stark bin, hat mir alles gut gefallen, aber bei den Aufgaben, die ich nicht so gerne erledige, habe ich mich sehr bemüht, sie zu lösen und dadurch auch einiges dazu gelernt.
- (3) Ja, weil es mich auf die weitere Berufswelt vorbereitet hat.
- (4) Der Teamgeist war schlechter als erwartet, aber trotzdem gut. Es gibt in jeder Gruppe weniger motivierte Leute aber auch immer motivierte Leute, die das ausgleichen, wie in unserer Gruppe.
- (5) Ich finde, dass ich mich sehr gut eingefügt habe und meine Arbeit meiner Meinung nach erfolgreich erledigt habe.
- (6) Zu Anfang war die Kommunikation schleppend, wurde aber im Laufe der Wochen immer besser.

- (7) Ich höre mir die Meinungen der anderen an und akzeptiere diese, möchte aber auch, dass meine Meinungen auch angehört und akzeptiert werden.
- (8) Ja, weil es das (mein) Selbstbewusstsein fördert und der Kreativität freien Lauf lässt.
- (9) Ja, wie ich schon vorher erwähnt hatte. Das eigenständige Arbeiten macht mir Spaß und steigert mein Wissen und Können.

Teilnehmer 5:

- (1) Ich war von Anfang sehr begeistert und erwartete mir, dass es viel Spaß machen wird. Endlich selber etwas machen. Selber etwas kreieren finde ich super.
- (2) Super. Ich arbeite nur mit meinem Chef im Betrieb zusammen. Es gibt also nur ihn und mich in der Küche. Ich will damit sagen, dass ich es das gewohnt bin. Ich könnte mir es eigentlich gar nicht anders vorstellen.
- (3) Absolut, da ich es nicht gerne habe, wenn ich eingeschränkt werde. In meinem Lehrbetrieb muss ich auch von selbst Bestellungen schreiben, alleine Kochen und kann dadurch sehr kreativ sein. Mein Chef ist davon überzeugt, dass ich so zu einem Spitzenkoch werden kann.
- (4) Also, da waren drei mit denen man gut zusammen arbeiten konnte. Die anderen zwei sind mir eher lahm vorgekommen. Einmal hat man die Gelegenheit in der Schule frei zu handeln und etwas zu kreieren und dann nehmen gewisse Leute diese Chance gar nicht wahr. Selber Schuld!
- (5) Ich bin ein Teamplayer. Ohne Zusammenhalt geht nichts. Ich würde meinen Chef auch nie im Stich lassen. Also, da müsste schon sehr viel passieren und er mich hängen lassen. Aber das wird nicht passieren. Er hat mir sogar schon eine Stelle bei Hans Haas besorgt. Die zwei kennen sich und sind Freunde.
- (6) Die Kommunikation war nicht schlecht. Wie ich schon sagte, ein Teil waren gute Teamplayer, die auch kommunizieren konnten.
- (7) Ich rede immer. Ich höre auch zu. Ich bestimme aber lieber gerne was zu machen ist.
- (8) Absolut. Das ist meine Welt, da bin ich in meinem vollen Element. Garnituren erfinden, Speisen kreieren, einfach alles. Das bin ich.

- (9) Es hat mir gezeigt, dass ich schon auf dem richtigen Weg bin. Ich möchte Ihnen auch danken, dass Sie das letzte Schuljahr in Praxis so gestaltet haben. Ich weiß, dass es in dieser Schule auch anders geht. Also ja, das Projekt konnte mich auf mein Berufsleben etwas mehr vorbereiten.

Teilnehmer 6:

- (1) Ich hoffte, dass ich nicht alles „alleine“ machen muss. Weil die Klasse sich auf mich auf alles zu verlassen schien. Die Idee für das Projekt fand ich wirklich gut. Es wurden zwei Fliegen mit einer Klappe getroffen. Wir konnten unseren Abschlussabend planen und mussten nicht die vorgegebenen Menüs verwenden. Dass wir unsere eigenen Ideen und Kreationen einbringen konnten fand ich sehr gut.
- (2) Die waren für mich leicht zu meistern. Ich denke, dass meine zwei Küchenchefs die ich bisher genießen durfte, eine große Rolle dabei spielen. Ich hätte mir manchmal etwas mehr Unterstützung von meinen Mitschülerinnen und Mitschülern erwartet. Speziell beim Schriftverkehr und beim Kauf der Spielkarten, Spielwürfel usw. Aber manchmal ist es besser, wenn man Aufgaben selber in die Hand nimmt und sich auch darum kümmert, dass sie erledigt werden.
- (3) Ja, ich bin es auch gewohnt. Ich versuche lieber selber eine Lösung zu einem Problem zu finden, bevor ich jemanden frage.
- (4) Der Großteil der Gruppe hat ganz gut zusammengearbeitet. Nur zum Schluss kam mir vor, dass der Zusammenhalt etwas sinkt. Einige waren mit der Schule ein wenig überfordert und wollten, dass ich ihren Teil übernehme bzw. ihnen helfe.
- (5) Ich bin ein Teamplayer. Wenn ich sehe, dass jemand Hilfe braucht warte ich nicht lange herum, sondern gehe einfach hin und greife dem anderen unter die Arme. Ich versichere mich jedoch schon vorher, dass mein Teil der Arbeit nicht dadurch komplett vernachlässigt wird.
- (6) Mäßig. Hätte von Anfang an besser sein können. Ich hatte das Gefühl, dass die Gruppe von mir immer angetrieben werden wollte. Sie schienen mir manchmal recht lustlos.
- (7) Ziemlich gut. Ich schätze, deswegen wurde ich auch zum Klassensprecher und Schulsprecher gewählt.

- (8) Ich bin generell sehr motiviert, wenn es um die Arbeit in der Küche geht. Im Betrieb muss ich viel selbständig machen. Schon seit dem zweiten Lehrjahr musste ich einen kompletten Posten in der Küche übernehmen.
- (9) Das denke ich sehr wohl. Es war nichts anderes als hätten wir eine Hochzeit im Betrieb organisiert. Die vielen kleinen Details, auf die sie uns immer wieder aufmerksam machten, halfen sehr. Ich denke nicht, dass ich die so schnell vergessen werde.

3.3.4.3 Interpretation der Ergebnisse

Hinsichtlich der Erwartungen teilte sich die Gruppe in zwei Teile; während eine Gruppe eher einen zusätzlichen Arbeitsaufwand befürchtete, sah die andere Gruppe das Projekt als Herausforderung und Chance an. Dies lässt sich einerseits auf die betrieblichen Voraussetzungen zurückführen und andererseits dürfte die eigentlich verpflichtende Teilnahme an der FAFGA (Kochen im Rahmen der Tourismusmesse für 4 Tage) im Zusammenhang mit dem dabei erforderlichen Arbeitsaufwand für die SchülerInnen Einfluss gehabt haben.

Drei der sechs TeilnehmerInnen haben sehr gerne eigenständig gearbeitet; offensichtlich haben diese auch im Unternehmen Gelegenheit dazu. Allerdings geben die anderen TeilnehmerInnen an, dass sie auf Anweisungen angewiesen sind und sie konkrete Vorgaben („... unter Druck kann ich effizienter arbeiten“) bevorzugen. Ein Teilnehmer war überrascht, zu welchen Leistungen er tatsächlich fähig ist, wenn er dazu Gelegenheit bekommt. Auch hier wird deutlich, dass selbstständiges Arbeiten nur dadurch gefördert werden kann, wenn die entsprechenden Gelegenheiten dazu im Betrieb oder eben in der Schule angeboten werden. Ähnlich stellt sich die Situation bei der Frage nach eigenständigem Handeln dar. Hier betonte die Mehrzahl der Teilnehmer, dass ihnen hier Freiraum für Kreativität, Entscheidungen und Problemlösungen eingeräumt wurden, welche sie sehr schätzten und auch für ihre künftige Tätigkeit in der Berufswelt als wichtig erachten. Wichtig scheint dabei zu sein, dass die Arbeitsaufgaben dem Leistungsstand angemessen sind. So führte z.B. ein Teilnehmer aus, dass er gerne eigenständig tätig wird, wenn Aufgaben nicht zu schwierig sind. Daraus resultiert, dass der „Passung“ der Aufgaben besondere Bedeutung zukommt (vgl. Kap. Motivation 5.2.1.1).

Der Teamgeist wurde von den Teilnehmern unterschiedlich bewertet. Eine Teilnehmerin bezeichnete sich selbst als schüchtern, zwei andere Teilnehmer beklagten die mangelnde Einsatzbereitschaft bzw. Passivität der anderen. Grundsätzlich war den TeilnehmerInnen die Bedeutung eines funktionierenden Teams aber bewusst. Offensichtlich braucht es hier zur Teambildung konkrete Maßnahmen und eine laufende Begleitung bei Schwierigkeiten in Gruppenprozessen.

Von der Selbsteinschätzung her beurteilten sich die TeilnehmerInnen größtenteils als „Teamplayer“ und haben auch die grundlegende Bedeutung einer funktionierenden Zusammenarbeit erkannt. Dies bestätigt, dass zwar die Bereitschaft zur Teamarbeit gegeben ist, sich das tatsächliche Tun jedoch davon unterscheidet und hier von Seiten der LehrerInnen entsprechende Maßnahmen wie Gespräche, Analysen von gegebenen Situationen, Rückmeldungen an die SchülerInnen usw. zu setzen sind.

Bezüglich Kommunikation zeigt sich ein ähnliches Bild. Offensichtlich muss die Bereitschaft und Fähigkeit zu kommunizieren im Rahmen der schulischen Ausbildung verstärkt gefördert werden.

Inwieweit sich die Möglichkeit zum eigenständigen Arbeiten auf die Motivation ausgewirkt hat, wird unterschiedlich beurteilt. Ein Teilnehmer stellte den bevorstehenden Lehrabschluss in der Vordergrund; er wird nicht mehr im erlernten Beruf arbeiten und zeigte wohl auch aus diesem

Grunde keine besondere Bereitschaft. Bei den anderen TeilnehmerInnen führt dies zu einer Steigerung des Selbstbewusstseins („... da ich das Gefühl hatte selbstbewusster zu werden. Eigene Entscheidungen zu treffen ... machte mir viel Spaß.“). SchülerInnen werden offensichtlich dann selbstbewusster, wenn ihnen „Lehrer nicht ständig über die Schulter schauen“. Das Projekt und die gewählte Vorgangsweise wurden zusätzlich hinsichtlich der freien Entfaltungsmöglichkeiten, des Raumes für Kreativität und wegen dem Betrieb entsprechenden Arbeitssituationen als motivierend erlebt.

In Hinblick auf die Bedeutung für ihr künftiges Arbeitsleben schätzen die SchülerInnen das Projekt sehr positiv ein. Zusätzlich beurteilte ein Teilnehmer die Mitwirkung am Projekt als gute Vorbereitung auf die Lehrabschlussprüfung, ein anderer Teilnehmer sah sich darin bestätigt, im Rahmen seiner Ausbildung auf „dem richtigen Weg“ zu sein.

4 PROJEKTDURCHFÜHRUNG II UND EVALUATION

Die kritische Beurteilung des ersten Projektdurchganges und die Evaluierungsergebnisse führten zu folgenden wesentlichen Änderungen für den zweiten Durchgang:

- Die komplette Projektabwicklung einschließlich des Abschlussevents soll während der regulären Unterrichtszeit der ProjektteilnehmerInnen abgewickelt werden. Daher wird nicht mehr ein Abschlussabend für die SchülerInnen Projektziel sein, um nicht wie im ersten Durchgang für die Essensausgabe (Präsentation der Ergebnisse) eine andere Klasse einbinden zu müssen. Deshalb wird das Projektziel zu einem Mittagessen mit Gästen abgeändert.
- Die Projektmappen werden mit einem Punktesystem versehen und in die Leistungsfeststellung bzw. –beurteilung mit einbezogen. Außerdem sollen feste Kriterien für die Führung der Projektmappen vorgegeben werden.
- Die Arbeits- und Gruppenprozesse der SchülerInnen sollen genauer beobachtet werden, um die Teambildungen zu unterstützen und rechtzeitig auf individuelle Probleme eingehen zu können.
- Die Projektmappe wird geringfügig verändert bzw. den Anforderungen des zweiten Durchganges angepasst: Menü, Functionsheet u.Ä.
- Dem Zeitmanagement muss größere Bedeutung beigemessen werden. (vgl. 6.2.2 Kap. Projektstagebuch)
- Zu Beginn des Projektes wird bei den SchülerInnen durch einen Fragebogen erhoben, welchen persönlichen Zugang sie zu diesem Projekt haben (Motivation etc.) und wie sie ihre Kompetenzen hinsichtlich Teamfähigkeit, Selbstständigkeit etc. einschätzen, um Vergleichs-

werte für die abschließenden schriftlichen Rückmeldungen (Feedback zum Projekt) zu erhalten.

4.1 Projektdokumentation II

Auch der zweite Projektdurchgang wurde in einem Projekttagbuch dokumentiert, um wesentliche Vorkommnisse festhalten zu können, welche Voraussetzung für künftige Entscheidungen sein müssen.

4.1.1 Projektmappe NEU

Das neue Projektziel erforderte verschiedene Adaptierungen. So lautete der Projektauftrag nunmehr „Karibischer Traum“, der Zeitplan wurde dem neuen Ziel angepasst, das Menü wurde zu einem fünfgängigen Menü ausgebaut.

Den einzelnen Arbeitsbereichen in der Projektmappe wurden Punkte zugeordnet und konkrete Kriterien für die Art und den Umfang der Bearbeitung vorgelegt. Dies wirkte sich in weiterer Folge strukturierend und sehr positiv auf die Arbeitshaltung der SchülerInnen aus.

4.2 Projekttagbuch II

Das Projekt Qualitätssteigerung im fachpraktischen Unterricht begann am Montag in der ersten Woche, 10. 01. 2011, des dritten Lehrganges.

Die Gruppe bestand aus 10 SchülerInnen (9 männlich, 1 weiblich).

4.2.1 Erste Woche

Am Montag den 10. 01. 2011 begann ich mit einer groben theoretischen Einführung zum Projekt. Ich erklärte den Lehrlingen, weshalb dieses Projekt zustande gekommen ist und welche Ziele ich gemeinsam mit den SchülerInnen erreichen möchte.

4.2.2 Zweite Woche

Dienstag 18. 01. 2011: Nach detaillierten Informationen über das Projekt, waren sich die SchülerInnen sofort einig, dass es eine bzw. zwei Führungspositionen in der Gruppe geben sollte. Sie wollen einen Küchenchefin oder Küchenchef und Sous Chef in oder Sous Chef wählen. Das Mädchen meldete sich sofort für die Position des Sous Chefs. Sie wollte diese Position absolut haben. Die SchülerInnen entschlossen sich aber, die Wahl des Küchenchefs und Sous Chef zum Ende der Unterrichtseinheit zu halten.

Die Lehrlinge begannen mit der Ideensammlung für den Event. Sie suchten nach einem Namen für den Event und zugleich wurden auch schon Menüvorschläge gemacht. Um die Ideen zu sammeln, wurden diese von einem männlichen Schüler auf das White Board geschrieben. Die Gruppe war sehr motiviert und arbeitete sehr kreativ. Ich konnte feststellen, dass die Gruppe Gefallen am selbständigen Arbeiten hat. Es fiel mir auf, dass jeder Vorschlag gleichwertig gezählt und respektiert wurde. Gemeinsam stimmten die SchülerInnen ab, um zu Endergebnissen zu kommen. Die Kommunikation in der Gruppe schien an diesem Nachmittag sehr gut zu funktionieren.

Erste Bedenken kamen auf, ob das Service reibungslos funktionieren würde, da die Restaurantfachkräfte erst die erste Klasse besuchten. Die Lehrlinge beschlossen, dass sie die Hilfe des Servicelehrers brauchen werden. Der Lehrer müsse das Menü bekommen, um Weinempfehlungen geben zu können und um seine SchülerInnen grundsätzlich auf den Event vorzubereiten.

Während die SchülerInnen verschiedene Vorschläge für Vorspeisen kreierten, entschlossen sie sich spontan die Wahl des Küchenchefs und Sous Chefs durch zu führen. Die Wahl fiel so wie erwartet aus. Ein Schüler (auch Stocksprecher im Internat) wurde zum Küchenchef gewählt und jene Schülerin, die ihre Absicht bereits erklärt hatte, zur Sous Chefin. Sie setzte sich als Mädchen in dieser sonst männlich dominierten Gruppe durch.

Die Lehrlinge diskutierten, ob der Hauptgang des Menüs ein Wahlgang werden sollte. Der bereits gewählte Küchenchef warf ein, dass es dadurch zu kompliziert wird, weil viele Arbeitsgänge notwendig sind. Das würde bedeuten, dass man vier verschiedene Beilagen herstellen müsste, die Zeit dazu aber nicht reichen würde. Die SchülerInnen stimmen solidarisch ab und entschlossen sich nur einen Hauptgang zu wählen. Die Vorschläge, die für die Hauptgänge gemacht wurden, sind sehr kreativ. Die Ideen wurden von den SchülerInnen gut voneinander angenommen. Sie stimmten immer sofort ab, um zu einem befriedigenden Ergebnis zu kommen.

Bemerkenswert zu beobachten war die Entschlossenheit der Schülerin. Sie zeigte allen, dass sie Sous Chefin ist und ihr Wort gilt. Die Schülerin erklärte mir, dass sie in ihrem Betrieb die Chefin der Lehrlinge ist und diese auch täglich zu deren Arbeit einteilen muss.

Nach einer halbstündigen Beratung wurde das Thema von „Botanischer Garten“ auf „Karibischer Traum“ geändert. Das alles ging sehr schnell und recht reibungslos. Ich schließe daraus auf eine funktionierende Kommunikationsebene und bemerkenswerte Kommunikationsfähigkeiten der SchülerInnen. In dieser Woche klärten die SchülerInnen auch die ernährungsphysiologischen Aspekte mit ihrem ENWK Lehrer. Es gab von seiner Seite volle Zustimmung und Lob.

4.2.3 Dritte Woche

Montag, 24. 01. 2011: An diesem Tag wurden die Arbeitspakete, die zu bewältigen waren, mittels Kärtchen aufgeteilt. Verschiedene Haupt- und Teilaufgaben wurden allerdings zum Unterschied des ersten Projekts diesmal vom Küchenchef und der Sous Chefin in Absprache mit den restlichen SchülerInnen verteilt. Zum Beispiel: Wer schreibt die Bestellung, wer schreibt das Menü? Wer übersetzt es und druckt es aus? Wer schreibt die Gästeliste? Auch hier konnte ich eine gute Zusammenarbeit der SchülerInnen erkennen. Durch einen regen Gesprächsaustausch konnten die SchülerInnen trotz der Aufgabenzuteilung durch die Küchenchefs immer noch ihre bevorzugten Arbeiten bekommen. Es wurde auch das Function sheet für den Event gemeinsam von den SchülerInnen erstellt.

4.2.4 Vierte Woche

Montag, 31. 01. 2011: An diesem Tag stand auch ein Meilenstein-Meeting auf der Tagesordnung. Der Aktionsplan, die Checklisten, das Function sheet mussten durch besprochen werden. Viele Fragen waren zu beantworten. Wie weit sind wir? Was fehlt? Was muss noch bis wann erledigt werden? Die SchülerInnen kamen gut voran und machten einen zufriedenen und engagierten Eindruck. Ich glaube es hilft, dass sie zwei Führungspositionen, die sie alle respektieren, für die Gruppe selbst gewählt haben. Der Küchenchef informierte sich bei der Gruppe, ob irgendwas am Menü geändert werden sollte. Alle SchülerInnen waren aber mit der Wahl des Menüs sehr zufrieden. Die SchülerInnen die für die Produktion des Desserts eingeteilt waren, waren sich unklar über die

Herstellung der Garnitur des Gerichtes. Es ging um die Garnitur „Malibu – Kirschkaviar“. Nachdem es sich hier um einen Teil der Molekularküche – also einem sehr schwierigen Themenbereich handelt – zogen mich die SchülerInnen als Coach zur Hilfe heran.

Function sheet: „Karibischer Traum“

Datum:	Montag, 28. Feb. 2011
Beginn:	12.00 Uhr
Thema:	Karibischer Traum
Einladungen:	Von jedem SchülerInnen einzeln
Menü:	Laut Menükarte Fünf-Gang-Menü
Cocktailempfang:	11:30 Uhr: Fruchtcocktail für alle geladenen SchülerInnen
Getränke:	Sauvignon Blanc, Chardonay, Bier, Sodas, Fruchtsaft
Gästezahl:	20 Personen
Tischordnung:	2 Tafeln für zehn Personen
Tischdekoration:	Kristallsteine, frische Blumen
Ablauf:	Die geladenen Gäste nehmen den Cocktail um 11.30 ein, Menüstart um 12.00, ca. 13.15 Beginn der Reden, zusammen sitzen mit den geladenen Gästen, Veranstaltungsende ca. 14.00 Uhr
Abendessen:	Einlass 19.00 Uhr; Menübeginn 19.30 Uhr; Ende 21.30 Uhr
Eisfiguren:	Herr Thomae
Dresscode:	
Musik:	Von Klassensprecher der 3k gestellt
Rede:	ca. 13.15 Uhr, Kurze Vorstellungsrunde der SchülerInnen darauf kurze Rede vom Schuldirektor, Schlussrede von Hr. Uiberreiter

4.2.5 Fünfte Woche

Montag, 7. 02. 2011: Die SchülerInnen schreiben die Bestellung der Waren für den Event. Sie teilten die einzelnen Arbeitspakete auf und informierten mich darüber. Jeder wusste nun was zu tun ist. Da es kleinere Änderungen der Arbeitsaufteilungen gab, ging ich mit den SchülerInnen noch einmal alle Einzelheiten durch um sicher zu gehen, dass nichts fehlen würde.

Sie erstellten einen Aktionsplan: WER? WAS? am Montag der 6. Woche für die Vorbereitung des Events zu tun haben würde.

Ich wies die SchülerInnen nochmals darauf hin, dass sie alle Protokolle und Arbeitspakete in Ordnung zu bringen und zu halten hätten.

4.2.6 Sechste Woche

Mittwoch, 9. 02. 2011: Große Aufregung, es wird ernst. Der letzte Vorbereitungstag vor dem Event. Die SchülerInnen bereiten das Dessert vor und besprechen hektisch was sie an diesem Mittwoch noch alles vorbereiten könnten. Dabei bemerken sie, dass nicht alles schon im Vorhinein vorbereitet werden kann. Der Hauptteil der Speisen muss natürlich am Tag des Events hergestellt werden. Die SchülerInnen wirken nervös. Sie glauben, dass sie es zeitlich nicht schaffen können. Sie erstellen daher gemeinsam die „Finale Liste“. Die Sous Chefin führte dafür das Protokoll. Das Ergebnis dieses Meetings ergibt allerdings, dass die Zeit für sie zu knapp ist. Sie baten mich, ob sie am „großen Tag“ früher mit der Arbeit beginnen könnten. Das bedeutete für mich, dass ich mich mit LehrerInnenkollegen aussprechen musste, um die SchülerInnen früher in die Küche zu bekommen. Die involvierten LehrerInnen waren sehr kooperativ und stimmten der Bitte zu.

4.2.7 Letzte Woche

Der Unterricht beginnt zwei Stunden früher als normal. Die SchülerInnen zeigen keine Spur von Nervosität. Der deutlich frühere Beginn des Unterrichts bedeutet für die SchülerInnen Sicherheit, ihren Event erfolgreich meistern zu können. Sie arbeiten konzentriert und dennoch herrscht eine gute Stimmung in der Küche und im Restaurant. Der Zeitplan wird eingehalten und die SchülerInnen sind ungefähr eine halbe Stunde vor Beginn des Events mit den Vorbereitungen fertig. Gespannt erwarten sie die Ankunft ihrer geladenen Gäste. Die Gäste sind zum Teil ihre Eltern, ihre Hotelbesitzer und selbstverständlich auch ihre Mitschülerinnen und Mitschüler. Um 11:45 Uhr beginnt der Event mit den Cocktails. Um Punkt 12.00 Uhr setzten sich die Gäste der SchülerInnen auf ihre Plätze und das Service beginnt mit dem Servieren des fünfgängigen Menüs. Es war eine gelungene Veranstaltung. Alle SchülerInnen waren sehr stolz auf die von ihnen selbst erbrachten Leistungen. Zum Abschluss stellten sich alle SchülerInnen den geladenen Gästen vor und gaben ihnen einen kleinen Einblick in ihre Zukunftspläne. Der Schulleiter gratulierte den am Projekt beteiligten Personen für das gelungene Projekt.

4.3 Evaluation des zweiten Projektdurchganges

Wie nach dem ersten Projektdurchgang wurde auch im zweiten das Ergebnis hinsichtlich Leistungsfeststellung und –beurteilung und im Hinblick auf Förderung von Kompetenzen evaluiert.

4.3.1 Leistungsfeststellung und- beurteilung

Es wurden die gleichen Beurteilungsbögen wie im ersten Projektdurchgang eingesetzt.

Ergebnisse Beurteilungsbogen: **1**

Auch in dieser Tabelle kann festgestellt werden, die Selbstbeurteilung der SchülerInnen ich in fünf Fällen als strenger im Vergleich zur Lehrerbeurteilung herausstellt, nur einmal beurteilte der Lehrer strenger als sich ein Schüler selbst beurteilte. Die SchülerInnen wiesen dadurch ein hohes Maß an Bereitschaft nach, sich mit ihren eigenen Leistungen sehr kritisch – fast überkritisch – aus einander zu setzen. Sie haben sehr hohe Erwartungen in die Qualität ihrer Produkte gesetzt und ein Nichterreichen durchaus erkannt. Dies kann auch auf die regelmäßigen direkten Leistungsrückmeldungen des Lehrers während der Produktionsprozesse zurück geführt werden. Es ist also, um die Selbsteinschätzungsfähigkeit von SchülerInnen fördern zu können ausschlaggebend, dass die SchülerInnen unabhängig von einem Notendruck erfahren dürfen, wo sie sich lernmäßig befinden.

Name	Selbstbeurteilung	Lehrerbeurteilung Fremdbeurteilung
N.N.	1	1
N.N.	2	1
N.N.	3	2
N.N.	2	2
N.N.	3	2
N.N.	2	3
N.N.	2	1
N.N.	2	1
N.N.	2	2
N.N.	3	3

Ergebnisse: Beurteilungsbogen 2

Auch hier decken sich Selbst- und Fremdeinschätzung größtenteils. Dies bestätigt erneut die Fähigkeit von SchülerInnen eigene Leistungen richtig einzuschätzen, wenn ihnen dazu die Möglichkeit geboten wird.

Name	Selbstbeurteilung Schülerin oder Schüler	Fremdbeurteilung Schülerin oder Schüler	Lehrerbeurteilung
N.N. 1	1	1	1
N.N. 2	2	1	1
N.N. 3	3	3	2
N.N. 4	2	2	2
N.N. 5	2	1	2
N.N. 6	3	3	3
N.N. 7	1	1	1
N.N. 8	2	2	2
N.N. 9	2	2	3
N.N.10	2	1	1

4.3.2 Eingangserhebung

Um einen besseren Vergleich der Eingangs- mit der Ausgangssituation herstellen zu können, wurden die SchülerInnen vor Projektbeginn mit Hilfe eines Fragebogen bezüglich ihres Zuganges zum Projekt wie Motivation usw. sowie ihrer Kompetenzen wie Kommunikationsfähigkeit usw. befragt (vgl. Fragebogen). Diese Maßnahme wurde deshalb im Vergleich zum ersten Projektdurchgang zusätzlich gesetzt, weil eine konkretere Einschätzung des Kompetenzzuwachses eine Vergleichsebene erforderte.

Folgende Aussagen stimmten die SchülerInnen zu Projektbeginn im angegeben Ausmaß zu:

Gute Noten in der Berufsschule zu bekommen.

sehr	Ein wenig	wenig	überhaupt nicht
7	2	0	0

Erwartungen des Betriebes.

sehr	Ein wenig	wenig	überhaupt nicht
3	2	2	2

Persönliche Vorsätze.

sehr	Ein wenig	wenig	überhaupt nicht
4	4	1	0

Erwartungen der Eltern.

sehr	Ein wenig	wenig	überhaupt nicht
2	4	2	1

Zukünftiger Werdegang im Unternehmen.

sehr	Ein wenig	wenig	überhaupt nicht
2	4	2	1

Ein interessantes Unterrichtsthema.

sehr	Ein wenig	wenig	überhaupt nicht
4	5	0	0

Situation des Arbeitsmarktes.

sehr	Ein wenig	wenig	überhaupt nicht
1	4	3	1

Ich arbeite gerne selbständig

sehr	Ein wenig	wenig	überhaupt nicht
4	3	1	1

Ich übernehme gerne Verantwortung

sehr	Ein wenig	wenig	überhaupt nicht
3	4	2	0

Ich kommuniziere gerne

stimmt	Stimmt ein wenig	wenig	überhaupt nicht
6	3	0	0

Ich bin ein guter Teamplayer

stimmt	Stimmt ein wenig	wenig	überhaupt nicht
6	2	1	0

Zusätzlich wurde eine offene Frage in Bezug auf Erwartungen hinsichtlich des Projektes gestellt:

- „Gute Teamarbeit. Das alles so funktioniert wie es geplant ist. Dass wir gut vorankommen und einstimmig sind.“
- „Erfolgreiche Zusammenarbeit.“
- „Zusammenarbeit, Motivation, Ehrgeiz, die Arbeit ernst zu nehmen.“
- „Das alles so funktioniert, wie ich es mir vorstelle und dass die Zusammenarbeit in der Gruppe gut verläuft.“
- „Weiß nicht, was mich erwartet. Bin neugierig, wie sich alles entwickeln wird.“
- „Das alles wie geplant am Ende abläuft und wir alle Beteiligten zufrieden stellen können.“

4.3.2.1 Interpretation der Ergebnisse

Offensichtlich haben „gute Noten“ als eher extrinsischer Motivationsfaktor nach wie vor großen Einfluss auf die Leistungsbereitschaft von SchülerInnen. Immerhin sieben von neun SchülerInnen geben an, dass gute Noten für sie von sehr hoher Bedeutung sind. Dies dürfte darauf zurück zu führen, dass unser Schulsystem sehr stark an der Ziffernnote festhält und Noten häufig die einzige Leistungsrückmeldung für SchülerInnen darstellen. Das tatsächliche Arbeitsergebnis und der Lernprozess treten dabei in den Hintergrund. Wenig Einfluss scheinen die Erwartungen der Betriebe auf die Motivation der SchülerInnen zu haben. Für fünf SchülerInnen, also mehr als die

Hälfte der SchülerInnen, sind diese Erwartungen grundsätzlich bedeutsam. Die andere Hälfte trennt offensichtlich sehr klar zwischen schulischen und betrieblichen Erwartungen bzw. Erfolgen.

Die eigenen Vorsätze einen guten Abschluss zu schaffen, motiviert acht von neun SchülerInnen. Diese setzen sich also persönliche Ziele. Inwieweit diese Motivation tatsächlich bis zum Ende des Lehrgangs aufrechterhalten bleiben kann, ist offen. Es darf aber angenommen werden, dass interessante und berufsbezogene Aufgaben diese grundsätzlich positive Leistungshaltung unterstützen können.

Den Erwartungen der Eltern wird von ca. der Hälfte der Befragten Gewicht beigemessen. Dieser Wert deckt sich in etwa mit jenem der betrieblichen Erwartungen. Allerdings zeigt sich auch hier, dass der Einfluss der Eltern auf die Jugendlichen in diesem Alter nur mehr teilweise gegeben ist.

Konkrete Karriereabsichten sehen sechs von neun SchülerInnen als Motivationsfaktor für ihr eigenes Lernen. Dies lässt auf Zielstrebigkeit schließen und zeigt deutlich, dass junge Menschen durchaus leistungsbereit sind, wenn sie Ziele ins Auge gefasst haben.

Bemerkenswert ist, dass alle neun Befragten angeben, dass interessante Aufgabenstellungen motivierend wirken. Dies beweist, dass der beruflichen Relevanz auf Aufgaben besondere Bedeutung beizumessen ist.

Das selbstständige Arbeiten wirkt sich auf sieben von neun SchülerInnen motivierend aus. Ein deutlicher Beleg dafür, dass eigenständiges Handeln und Tun einen hohen Motivierungscharakter hat. Inwieweit bei den beiden negativen Antworten mangelndes Selbstbewusstsein bzw. Selbstvertrauen ausschlaggebend ist, muss offen bleiben. Letzteres trifft auch auf jene beiden SchülerInnen zu, die wenig oder überhaupt nicht gerne Verantwortung übernehmen, während der deutlich überwiegende Teil gerne dazu bereit ist.

Offensichtlich sind alle SchülerInnen grundsätzlich kommunikationsbereit, tauschen sich also gerne untereinander aus. Dies stellt die unverzichtbare Voraussetzung für die Förderung kommunikativer Kompetenzen dar, ist doch von der Freude zum Kommunizieren nicht automatisch auch die Kommunikationsfähigkeit ableitbar.

Acht von neun SchülerInnen bezeichnen sich selbst als sehr teamfähig. Inwieweit sich dies im Rahmen des Projektverlaufs bestätigen wird, ist noch offen.

Dem Projekt stehen die SchülerInnen sehr positiv gegenüber. Sie erhoffen sich eine gute Zusammenarbeit und zeigen so, dass ihnen die Bedeutung einer funktionierenden Kooperation für das Gelingen durchaus bewusst ist. Außerdem ist Neugierde und bei einem Schüler auch etwas Sorge bezüglich des Erfolges annehmbar.

4.3.3 Schriftliches Feedback der SchülerInnen

Die SchülerInnen wurden nach Projektabschluss dazu aufgefordert ein freies Feedback zu geben. Dabei sollten sie ihre persönlichen Eindrücke kurz beschreiben und welche Auswirkungen das Projekt auf ihre eigene Entwicklung hatte.

Hier ein paar Auszüge:

- Das ganze Projekt hat mir sehr gut gefallen, bis auf ein paar Schwierigkeiten, die ich beim Vor- und Zubereiten des Desserts hatte. Ich habe das selbstständige Arbeiten sehr genossen. Ich hatte auch nie ein Problem damit. Es war ein tolles und erfolgreiches Projekt.
- Die Erarbeitung des Projekts hat mir sehr gut gefallen und durchgehend motiviert. Es gäbe nichts, was mir nicht gefallen hat. Die Zusammenarbeit mit den anderen Schülerinnen und Schülern war sehr gut und angenehm. Es war eine sehr positive Erfahrung für mich.

- Das Projekt war ein voller Erfolg. Es bereitete mir große Freude mit ihnen und der Klasse dieses Projekt zu beginnen und so erfolgreich beenden zu können. Ich würde so ein Projekt am liebsten noch einmal durchführen. Es hat mich sehr motiviert mit ihnen zu arbeiten, es hat mir großen Spaß gemacht.
- Zu Anfang hat mir dieses Projekt gar nicht gefallen. Nach einiger Zeit gewann ich allerdings Interesse daran und hatte viel Spaß am Arbeiten. Der praktische Unterricht war sehr gemütlich und lustig. Es war schön mit ihnen dieses Projekt zu erarbeiten.
- Mir hat das Projekt sehr viel Spaß gemacht, auch wenn es ein paar Auseinandersetzungen zwischen den Schülerinnen und Schülern gegeben hat. Das selbstständige Planen und Erarbeiten des Projektes hat mir besonders gut gefallen. Es war eine neue und tolle Erfahrung. Ich habe viel von diesem Projekt mitgenommen.
- Mir hat das Projekt sehr gut gefallen. Es gab nichts, was mir nicht gefallen hat, da ja alles sehr gut geplant war. Ich würde so ein Projekt mit dieser Gruppe jeder Zeit wiederholen.
- Mir hat unser Projekt sehr gut gefallen. Ich fand es gut, dass wir so selbstständig arbeiten konnten. Ich hoffe, dass auch in Zukunft Lehrlinge die Möglichkeit bekommen, solch ein Projekt mit ihnen machen zu können.
- Das Projekt war wunderbar. Es hat mir sehr gut gefallen. Wir Schülerinnen und Schüler hätten einige kleinere Streitereien vermeiden können, aber Konflikte kommen in den besten Teams vor. Dank ihnen war dieses Projekt eine wahre Bereicherung.
- Ich habe das Projekt als sehr interessant empfunden. Die Position als Küchenchef habe ich sehr ernst genommen und sie hat auch sehr viel Spaß gemacht. Die Zusammenarbeit mit der Gruppe und der Lehrperson hat auch sehr viel Spaß gemacht. Ich habe sehr viel gelernt und bedanke mich recht herzlich für den Lehrgang. Ich hoffe, dass sie ebenso viel Spaß wie ich an diesem Projekt hatten.

Die insgesamt sehr positive Auswertung zeigt zusammengefasst, dass die Motivation nicht nur vorhanden sondern im Rahmen Projektdurchführung sogar gesteigert werden konnte. Insbesondere das selbstständige Arbeiten war für die SchülerInnen entscheidend und hat jedenfalls zur Motivationssteigerung beigetragen. Kritische Rückmeldungen zu einzelnen kommunikativen Schwierigkeiten zeigen, dass die TeilnehmerInnen ein hohes Anforderungsmaß an gute Kooperation und Kommunikation legten.

4.4 Erreichen der Ziele auf SchülerInnenebene

Nun folgt noch ein Rückblick auf die Ziele des Projekts. Folgende Ziele sollten auf SchülerInnenebene erreicht werden:

- Durch die freie Auswahl eines gemeinsamen Events sollen die SchülerInnen einer Kochgruppe stärker motiviert werden und durch neuen Optimismus zu einer wachsenden Lernbegeisterung und somit zu ansteigenden schulischen und betrieblichen Erfolgen geführt werden. *Dieses Ziel wurde im zweiten Durchgang von nahezu allen SchülerInnen erreicht, wie das schriftliche Feedback der SchülerInnen und die dokumentierten Beobachtungen im Projekttagebuch zeigen.*
- Die SchülerInnen-Gruppe soll durch komplexe praxisnahe Aufgaben Probleme kooperativ und selbstständig lösen und ausarbeiten. *Dieses Ziel wurde erreicht wie die dokumentierten Beobachtungen gezeigt haben. Auch durch die Individuellen Stellungnahmen der SchülerInnen ist es ersichtlich geworden, dass dieses Ziel erreicht wurde.*
- Die SchülerInnen-Gruppe soll im Team selbständig ihr gemeinsames Projekt planen, erarbeiten und durchführen. *Dieses Ziel wurde erreicht, wenn auch mit Schwierigkeiten im Ablauf des Projektes.*

- Die SchülerInnen-Gruppe soll durch Erstellen eines genauen Zeitplanes und Koordinieren der einzelnen Arbeitsschritte innerhalb des Teams einen optimalen Ablauf des Projektes vorbereiten und dieses durchführen. *Dieses Ziel wurde ebenfalls erreicht, wie die dokumentierten Beobachtungen gezeigt haben.*

4.5 Erreichen der Ziele auf LehrerInnenebene

- Die Aufgabenstellungen im fachpraktischen Unterricht sollen handlungsorientierter werden.
- Die Zusammenarbeit der LehrerInnen im fachtheoretischen Unterricht und der LehrerInnen des fachpraktischen Unterrichts soll verstärkt und verbessert werden.
- Mit diesem Projekt wollen wir Erfahrungen über die Gestaltung und Begleitung dieser fächerübergreifenden Unterrichtsmethode gewinnen, um die SchülerInnen in Zukunft noch mehr zu motivieren und um ihnen wichtige Schlüsselkompetenzen wie Selbsttätigkeit, Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit und prozessorientiertes Denken, die im beruflichen Alltag notwendig sind, vermitteln zu können.
- Die LehrerInnen, die bei diesem Projekt mitwirken, sollen versuchen, eine für die SchülerInnen transparente und gerechte Leistungsbeurteilung, zu erstellen.

5 ZUSAMMENFASSUNG UND PERSÖNLICHER RÜCKBLICK

Nach zwei Projektdurchgängen können zusammenfassend folgende Aussagen getroffen werden:

Projektunterricht im Allgemeinen und das entwickelte IMST-Projekt im Besonderen fördert die Motivation im Praxisunterricht als Voraussetzung für nachhaltiges Lernen und Kompetenzerwerb. Die SchülerInnen schätzen es, wenn ihnen selbstständiges Arbeiten zugetraut wird und sie im Team arbeiten können.

Es konnten im Rahmen der Projekte offensichtlich die Selbstständigkeit wie auch die Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit der SchülerInnen gesteigert werden, wenn auch im Vergleich der beiden Durchgänge in unterschiedlichem Maße. Wesentlich dabei ist, die Prozesse laufend zu beobachten und rechtzeitig einzugreifen. Deutlich bemerkbar war auch, dass die Voraussetzungen in diesen Bereichen, welche die SchülerInnen mitbringen, sehr unterschiedlich sind.

Die Zusammenarbeit zwischen LehrerInnen braucht ein hohes Maß an Kommunikation. Dieses ist während der doch zeitaufwändigen Projekte nicht immer leicht zu erreichen. Trotzdem haben die inhaltlichen Abstimmungen zwischen den LehrerInnen den SchülerInnen die enge Verbindung von Theorie und Praxis deutlich gemacht. Hinsichtlich der Leistungsfeststellung und –beurteilung wurde deutlich, dass die Festlegung klarer Kriterien wesentlich ist. Hier konnte zusätzlich bemerkt werden, dass die SchülerInnen sehr gut in der Lage sind ihre eigenen Leistungen zu beurteilen, wenn sie laufend Rückmeldungen über ihre Lernprozesse und Teilergebnisse erhalten und die Kriterien für die Leistungen klar sind. Insbesondere den Leistungsrückmeldungen kommt große Bedeutung zu: Durch laufende Rückmeldungen werden sich SchülerInnen über ihren Leistungsstand klar, können sich mit ihrer geleisteten Arbeit besser identifizieren und erkennen, dass Fehler auch Lernanlässe darstellen können. Eine gute Gesprächsbasis zwischen den SchülerInnen und den LehrerInnen trägt hier zusätzlich zum Aufbau von Kritikfähigkeit bei. Diese zeigt sich dann sowohl im Geben als auch im Nehmen von Kritik und einer gesteigerten Fähigkeit zur Selbstbeurteilung. Gerade letztere Fähigkeit ist für die SchülerInnen und deren künftige berufliche Orientierung wesentlich und notwendig.

Für die Gesamtbeurteilung des Projektes sollten jedoch neben den Produkten bzw. Teilprodukten noch Bereiche wie Vorbereitung, Planung, Wirtschaftlichkeit usw. und jene Leistungen, die im engen Zusammenhang mit dem Projektziel in fachtheoretischen Gegenständen gezeigt werden, mit einfließen. Dies sollte bei künftigen Projekten beachtet bzw. mit bedacht werden.

Wichtig für das Gelingen der Projekte ist auch, dass die Rahmenbedingungen gut organisiert sind. Nur wenn die Räumlichkeiten – in diesem Falle die Küchen – entsprechend professionell ausgestattet sind und auch Raum für andere Sozialformen als die sonst übliche Einzelarbeit zulassen, kann sich Erfolg einstellen.

Durch Beobachtung verschiedener Kompetenzbereiche entsteht normalerweise ein ganzheitliches Bild der SchülerInnen. Bei verschiedenen Beobachtungssituationen und Beobachtungszeitpunkten kann man ein abwechslungsreiches Verhaltensspektrum erreichen.

Zusammenfassend konnte man im Gender Bereich beobachten, dass besondere Aufmerksamkeit auf die Rollenverteilung während der Projekte oder eines Arbeitsprozesses zu geben ist. In diesem besonders Männer-dominanten Beruf kann es schnell dazu führen, dass Aufgaben in der SchülerInnengruppe ungerecht aufgeteilt werden.

5.1 Anschlussfragen

Offen geblieben sind noch konkrete Antworten auf die Frage, unter welchen Voraussetzungen und durch welche Maßnahme lässt sich Kommunikation und Kooperation im Rahmen von Projekten gezielt fördern. Hier könnte bei künftigen Projekten ein Schwerpunkt gesetzt und entsprechende Untersuchungen angestellt werden.

Des Weiteren wäre interessant, die Projektmappe neu zu konzipieren, um unter Berücksichtigung aller wesentlichen Arbeitsbereiche des Projektes eine bessere Dokumentation durch die Schülerinnen zu erhalten. Wesentliches Anforderungskriterium dafür wäre eine so interessante und praxisbezogene Gestaltung, dass SchülerInnen auch ohne Einbeziehung in die Leistungsbeurteilung ausreichend Bereitschaft zu Bearbeitung zeigen.

5.2 Persönlicher Rückblick

Die Planung und Durchführung des Projektes war für mich mit großen Herausforderungen verbunden. Gleichzeitig habe ich jedoch wertvolle Erfahrungen im Zusammenhang mit Projektunterricht machen können. Besonders wertvoll waren für mich die Ergebnisse der Evaluierungen, weil ich so Ansätze fand, um die jeweilige Situation zum Positiven zu verändern. Ich habe gelernt, genauer auf Prozesse hinzuschauen bzw. auch das Verhalten meiner SchülerInnen zu beobachten. Daraus konnte ich wertvolle Rückschlüsse auf die einzelnen SchülerInnen ziehen, aber vor allem auch auf mein eigenes Tun. Für mich als Lehrer war von besonderer Bedeutung zu erkennen, wie wichtig es ist nicht nur das fachliche Können von SchülerInnen zu fördern sondern auch den unverzichtbaren Kompetenzen, die SchülerInnen ihr ganzes Berufsleben lang und auch zur eigenen Fortbildung dringend benötigen, besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Alles in allem eine wertvolle Erfahrung, die mich auf meinem Weg ein guter Lehrer zu werden wieder ein Stück weiter gebracht hat.

6 LITERATURVERZEICHNIS

Dubs, Rolf (2003 a): Qualitätsmanagement für Schulen. In: Studien und Berichte des IWP der Universität St. Gallen, Universität St. Gallen, Band 13.

Dubs, Rolf (2003): Qualitätsmanagement für Schulen. In: Studien und Berichte des IWP der Universität St. 002, 81f.

(Bertelsmann Stiftung 1999, 28)

Alpen-Adria-Universität Klagenfurt(2010): Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung. IMST Broschüre

Klippert Heinz (2008): Methoden – Training, Bausteine für den Unterricht Beltz Verlag, Weinheim und Basel.

Schaffnerath M., Wieser I. (2005 a): Basiskompetenzen für ein lebenslanges Lernen aufbauen. In: Exenberger, Schober (Hrsg.). Baustelle Lehrlingsausbildung, Studienverlag Innsbruck.

Schaffnerath, Maria (2005 b): Rechtliche Rahmenbedingungen der schulischen Ausbildung. In: Exenberger, Schober (Hrsg.). Baustelle Lehrlingsausbildung. Studienverlag Innsbruck.

Schaffnerath, Maria (2005 c): Anregende Lernumwelten schaffen. In: Exenberger/Schober (Hrsg.). Baustelle Lehrlingsausbildung. Studienverlag Innsbruck.

Schaffnerath, Maria (2008): Kompetenzenorientierte Berufsschullehrerbildung in Österreich. Bertelsmann Verlag Bielefeld.

Schumacher, Peter (2005): Rechtliche Rahmenbedingungen der betrieblichen Ausbildung. In: Exenberger, Schober (Hrsg.). Baustelle Lehrlingsausbildung. Studienverlag Innsbruck, S. 28 – 31.

„Selbstmanagement“ bzw. Selbststeuerung sind gefragt! (vgl. Wang 1982).Die SchülerInnen müssen vor allem Methode(n) lernen! (vgl. Hugo Gaudig 1904).

Tiroler Landeslehrplan Koch A/6/4: BGBl. II 352/1998 – II 480/06 – VO-LSR f. T. GZ.: 106.10/1-08 – 02/08 LSR f. Tirol – Abt. C VI, Seite 11 von 44

Potthoff Jörg :Verschiedene Formen der Freiarbeit. URL: <http://paedpsych.jk.uni-linz.ac.at/internet/arbeitsblaetterord/unterrichtsformord/FreiarbeitBeispiel.html>, 20.Jänner.2011

Pierre Kramer: Deutsche Vereinigung zur Förderung der Weiterbildung von Führungskräften. URL: http://www.berufstart.de/karrieretips/beitraege/text_weiterbildung.html, 21.Jänner.2011

Rasch, J. (nach G. Jürs u.a., 1986), www.bmukk.gv.at/medienpool/4905/pu_tipps.pdf

Erdmann Johannes Werner: Kunst lernen – Vom Lernen einer Kultur zu einer Kultur des Lernens. URL: <http://www.oase.udk-berlin.de/~erdmann/pub/html/310.html>, 25.Jänner.2011

M. Auchmann/L. Bauer/A. Doppelbauer/E. Hölzl/S. Winkler: Grundsatz erlass zum Projektunterricht. Tipps zur Umsetzung. URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/4905/pu_tipps.pdf, 4.November.2010

Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung. URL: http://imst.uni-klu.ac.at/ueber_imst/was_ist_imst/, 10.September 2010

Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen. Memorandum über Lebenslanges Leben. URL:Vgl. www.europa.eu.int/comm/education/life/index_de.html, 16.März. 2011
<http://www.qis.at/material/merkmale%20erfolgreichen%20unterrichts.pdf>