

Reihe „Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen“

Herausgegeben von der
Abteilung „Schule und gesellschaftliches Lernen“

des Instituts für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung
der Universität Klagenfurt

Birgit Kahlig

Die „wilden Zwanziger“

Ein fächerübergreifendes Projekt der 2.Fm

PFL-ArtHist
IFF, Klagenfurt, 2002

Betreuung:
Josef Thonhauser

Die Universitätslehrgänge „Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen“ (PFL) sind interdisziplinäre Lehrerfortbildungsprogramme der Abteilung „Schule und gesellschaftliches lernen“ des IFF. Die Durchführung der Lehrgänge erfolgt mit Unterstützung des BMBWK.

INHALTSVERZEICHNIS

Abstract

Vorwort

1. Das Projekt

1.1. Entstehung des Projektgedankens	4
1.2. Rahmenbedingungen	5
1.2.1. Die Klassensituation	5
1.2.2. Das Lehrerteam	5
1.3. Das Projekt	7
1.3.1. Methoden und Sozialformen	7

2. Die zentrale Frage: Was bietet der Projektunterricht? 8

2.1. Die pädagogische Herausforderung	8
---------------------------------------	---

3. Evaluierungsphase und die Frage „Was ist Erfolg“ 12

3.1. Fördernde Bedingungen und „Highlights“	12
3.2. Hemmende Bedingungen und „Hänger“	12
3.3. Eigener und äußerer Anspruch	13
3.3.1. „Der Blick von außen“	13
3.4. Evaluierung	13
3.5. Die schwierige Frage der „Benotung“ bei einem fächerübergreifenden Projekt	15

4. Resümee und Antwort auf die aufgestellte Hypothese 17

4.1. Ausblick	18
4.2. Relation Input und Output	18
4.3. Ausgewählte Erkenntnisse	19

Anhang:

Fragebogen

Projektbericht der Klasse

Videoaufzeichnung (bei Interesse Ansicht möglich)

Abstract

In der folgenden Studie wird der Fragestellung nachgegangen, ob der fächerübergreifende Projektunterricht als mögliche Lösung für spezielle pädagogische Probleme angesehen werden kann und ob mit Hilfe des fächerübergreifenden Projektunterrichts ein für alle am Projekt beteiligten Personen befriedigendes Ergebnis erzielt werden kann.

Zur Überprüfung dieser Hypothese wurde ein fächerübergreifendes Projekt in einer ersten Klasse einer dreijährigen Fachschule für Mode und Bekleidungstechnik durchgeführt.

Zur Klärung meines Forschungsausgangspunktes und der Dokumentation meiner Fallstudie waren mein Forschungstagebuch, das Analysegespräch sowie die Gespräche mit „dem guten Freund“ und dem Betreuer meiner Arbeit Univ. Prof. Josef Thonhauser wesentlich, um zu einer nüchternen, emotionell weniger belasteten Dokumentation zu kommen.

Das Verfassen der Fallstudie führte bei mir zu einer kritischen Auseinandersetzung mit praxisrelevanten, schulbezogenen Themen und mit dem eigenen Unterricht.

Reflexionen über meine Lernprozesse, Erfahrungen, Vorsätze und persönliche Weiterentwicklungen sowie eventuelle Nachfolgeaktivitäten finden hier ihren Niederschlag.

Mag. Birgit Kahlig

HBLA Salzburg
Annahof

5020 Salzburg

Vorwort

Die vorliegende Arbeit ist in vier große Bereiche gegliedert und hat den projektorientierten Unterricht zum Thema. Anhand eines im Sommersemester 2002 realisierten fächerübergreifenden Projekts an einer Fachschule für Mode- und Bekleidungstechnik werden die Vor- und Nachteile des Projektunterrichts beleuchtet.

Im Vordergrund steht die zentrale Frage, ob der projektorientierte Unterricht in schwierigen Unterrichtskonstellationen eine Möglichkeit bieten kann, den unterschiedlichen Dilemmas, denen sich der Lehrer/ die Lehrerin ausgesetzt sieht, begegnen zu können.

Der erste Teil der Arbeit setzt sich mit dem konkreten Projekt und den Rahmenbedingungen auseinander.

Es folgt jener Teil, der sich mit der pädagogischen Herausforderung und den theoretischen Ansätzen des projektorientierten Unterrichts und der Lehrerrolle befasst.

Die Dokumentation der Evaluierungsphase und die Frage des Erfolges im Unterricht werden schließen an dieses Kapitel an..

Im abschließenden Teil wird Versuch einer Antwort auf die aufgestellte Hypothese gewagt.

1. Das Projekt

1.1. Entstehung des Projektgedankens und Forschungsausgangspunkte

Ich habe erst ein Mal in diesem Schultyp einen Freigegegenstand unterrichtet, verfüge hier also über recht wenig Erfahrungen, kann aber andererseits auf eine breite Unterrichtspraxis an anderen unterschiedlichen Schultypen – von der AHS bis zur BHS- zurückgreifen, sodass ich die spezielle Situation als Herausforderung in vielerlei Hinsicht wahrnahm.

Einerseits sah ich in der unterschiedlichen Zusammensetzung eine pädagogische Herausforderung und zugleich eine Chance, meinen Deutschunterricht vollständig zu modifizieren, andererseits wollte ich auch einen Beitrag zur Chancengleichheit leisten und beweisen, dass man mit einer anderen Unterrichtsform, nämlich dem projektorientierten Unterricht, auch bei diesen schwierigen Klassen durchaus Die Idee ein fächerübergreifendes Projekt durchzuführen, wurde bei einem Profil-Meeting in Innsbruck geboren. Leitmotive für den fächerübergreifenden Projektunterricht sollten die Verknüpfung von Theorie und Praxis, der professionelle Austausch und die Ergänzung von Lehrerwissen, die Verbindung von individuellen und sozialen Lernprozessen, angesiedelt auf der Basis praktischer Erfahrungen und persönlicher Stärken, sein.

Die Schule, an der das Projekt stattfand, befindet sich laut Definition von Peter Posch im Übergangsstadium von einer *bildungspolitisch tauben Schule* zu einer *bildungspolitisch bewussten Schule* (Krainer/Posch, S.24)

Die Klasse, mit der das Projekt realisiert wurde und in der ich Deutsch unterrichtete, war eine erste Klasse der 3-jährigen Fachschule für Mode und Bekleidungstechnik.

Die Klassen der Fachschule für Mode gelten bei den Lehrern allgemein als leistungsschwach und durch ihre unterschiedliche Zusammensetzung - was Alter und Vorbildung betrifft - als äußerst inhomogen und daher schwierig zu unterrichten. Außerdem gibt es auch immer wieder zahlreiche Problemkinder(triste Familienverhältnisse, Schülerinnen nicht deutscher Muttersprache) respektable und für alle Beteiligten befriedigende Ergebnisse erzielen kann.

Ausgangspunkte meiner Forschung waren also einerseits ein *Interesse* und andererseits eine *Schwierigkeit*. (Altrichter/Posch, S.53)

Ich wollte die Hypothese überprüfen, ob der projektorientierte Unterricht als Lösungsmodell für derartig schwierige Unterrichtssituationen dienen kann.

Bei der Themenstellung musste auf die bereits erworbenen Fähigkeiten der Schülerinnen einer ersten Klasse für Mode Rücksicht genommen werden. Das heißt, dass die Mode einer entsprechenden Epoche für die Schülerinnen auch künstlerisch umsetzbar ist. Außerdem sollten die Schnitte der Modelle noch nicht allzu großes Können erfordern.

Es galt also eine Zeitströmung zu finden, die einerseits interessant in puncto Literatur, Kunst und Architektur war, andererseits von der Mode her realisierbar schien und zudem wieder en vogue war. Somit fiel unsere Wahl auf die 20-er Jahre.

Lehrerinnen und Schülerinnen waren zunächst sehr angetan von diesem Projektgedanken. Sehr rasch und mit großer Begeisterung wurde die Realisierungsphase in Angriff genommen, die Gefahr eines *Kaltstarts* (Posch) war groß.

1.2. Rahmenbedingungen

Für das Gelingen und produktive Arbeiten dieses fächerübergreifenden Projektes, wäre es wünschenswert, entsprechende „Begleitfächer“ wie Musik, Bildnerische Erziehung oder Geschichte zur Unterstützung zu haben. Leider ist dies in einer dreijährigen Fachschule für im Lehrplan nicht vorgesehen, so dass der Unterrichtsgegenstand Deutsch sehr viele theoretische Bereiche dieses Projektes abdecken musste. Da in der ersten Klasse nur zwei Deutschstunden vorgesehen sind, wurde vieles außerhalb der regulären Unterrichtszeit und manches eben nur in Kernbereichen, ohne in die Tiefe zu gehen, gemacht.

In den Deutschstunden wurden den Schülerinnen die Stimmung und der Zeitgeist der 20-er Jahre vermittelt. In den Unterrichtsfächern Modezeichnen und Werkstätte sollte dieses theoretische Wissen kreativ umgesetzt werden.

Die Folge dieses Unterrichtsprinzips war natürlich, dass in der Planung des Unterrichts der Projektgedanke im Vordergrund, der Stoff des Lehrplans im Hintergrund stand.

Die unterrichtenden Lehrerinnen sahen sich diesem Spannungsfeld ausgesetzt und manche Kolleg/innen waren aus diesem Grund nicht bereit, an dem Projekt aktiv mitzuarbeiten.

1.2.1. Die Klassensituation

Die Klasse setzt sich aus 23 Mädchen, die ein Alter von 14 bis 23 Jahren und eine unterschiedliche schulische Vorbildung haben, zusammen.

So gibt es zahlreiche Mädchen, die direkt aus der Hauptschule kommen, aber es gibt auch Schülerinnen, die bereits in Deutschland eine Realschule besucht und die „Mittlere Reife“ haben.

Diese schwierige Klassensituation erforderte einen differenzierten Unterricht, und ich war der Meinung, mit einem interessanten Projekt allen Schülerinnen gerecht werden zu können.

1.2.2. Das Lehrerteam

Zunächst zeigten einige Lehrer/innen die Bereitschaft, bei diesem Projekt mitzuarbeiten; als es aber darum ging, auch außerschulisch zu arbeiten und zudem seinen Lehrstoff dem Projekt anzupassen, zogen doch einige Kolleg/innen ihre Einwilligung zur aktiven Mitarbeit zurück.

Wir bildeten letztendlich ein Team von drei Kolleginnen. Meine beiden Kolleginnen, M und A übernahmen den praktischen Teil, ich den theoretischen.

Who's the Captain?

Wir waren um möglichst gute und harmonische Zusammenarbeit bemüht und Josef Thonhausers Checklist für kooperative Projekte (7 +1 Frage) war uns für die Zusammenarbeit im Lehrerteam eine große Hilfe:

1.) Haben wir ein gemeinsames Ziel?

Das heißt: Haben wir eine Vorstellung von dem, was am Ende herauskommen soll,

wie die sichtbaren und ev. auch unsichtbaren (z.B. ein neues Bewusstsein) „Produkte“ aussehen könnten bzw. sollten und wie die S/S dies zeigen könnten?

- 2.) *Haben wir gemeinsame Vorstellungen, wie wir (die Lehrerinnen und die Schülerinnen) im Rahmen unserer Möglichkeiten dieses Zielerreichen oder uns diesem zumindest nähern können. Das heißt: Haben wir gemeinsame Prinzipien des Unterrichtens?*
- 3.) *Trauen wir uns zu, uns gegenseitig transparent zu machen, wer was zum gemeinsamen Projekt beiträgt. Haben wir einen gemeinsamen Aktionsplan, der festhält, wer von uns Lehrerinnen was betreut und bis zu welchem Zeitpunkt es fertig gestellt werden soll? Sehen wir in diesem Plan eine (auf Grund der Fachkompetenzen) angemessene und gerechte Aufteilung der Arbeit festgehalten, mit der möglichst alle beteiligten Lehrerinnen einverstanden sein können?*
- 4.) *Haben wir auf dem Weg Zwischenstationen („Fixpunkte“) eingeplant, an denen wir uns gegenseitig klar machen, ob alles nach Plan läuft bzw. wo der Plan modifiziert werden sollte? Das heißt: Man muss sich keinesfalls an den ersten Plan halten. Man darf ruhig aus Erfahrungen (selbst aus Planungsfehlern) lernen. Nur sollten Abänderungen für alle einsichtig sein und nicht ins Chaos führen.*
- 5.) *Haben wir eine gemeinsame Vorstellung von der Präsentation? Das heißt: Ist klar, wer jeweils was präsentiert, in welcher Form das geschehen kann bzw. soll, wie deutlich dabei der (Betreuungs-) Anteil der einzelnen Fächer sichtbar wird (damit nicht Neidgefühle aufkommen), nach welchen Gesichtspunkten die Arbeit unter den S/S sinnvoll beteiligt werden(ein nicht leichter Balanceakt) können?*
- 6.) *Haben wir eine gemeinsame Vorstellung von der Beurteilung der Leistungen der S/S? Das heißt: Ist ausreichend klar, inwiefern sich die Leistungen im Projekt in den einzelnen Fächern niederschlagen? Ist darüber diskutiert worden, dass unter Umständen eine Schülerin bei dem Projekt für ein beteiligtes Fach eine gute, für ein anderes eine weniger gute Leistung erbringen könnte? Oder hat man sich auf eine einheitliche Projektbeurteilung geeinigt, die in allen beteiligten Fächern in gleicher Weise zu Buche schlägt und bei der alle S/S das Gleiche bekommen?*
- 7.) *Haben wir auch schon daran gedacht, wie wir das Projekt für uns (= L/L und S/S bzw. nur die beteiligten L/L)- nach der Präsentation – abschließen? Hoffen wir auf einen Grund (erfolgreiche Arbeit in einem angenehmen kollegialen Klima) zum Feiern?*
- 8.) *Vermisst noch jemand einen wichtigen Punkt? Dann sollte er genannt und erörtert werden.*

Trotz guter Planung scheint es dennoch unvermeidlich, dass Mitglieder eines Lehrerteams in eine gewisse Konkurrenz zueinander treten. Jeder will seine Ideen realisieren, hat vielleicht auch die Befürchtung, überstimmt oder zumindest zu wenig wahrgenommen zu werden. Das Problem dabei ist, dass man sich oft nicht eingesteht, dass es diese Konkurrenz gibt und es schon gar nicht einsehen will, dass man auch selbst davon betroffen ist.

So legten wir zwar Wert auf demokratisches Verhalten, führten Protokoll über unsere Teamsitzungen, hielten uns an die Leitideen und stellten nicht unser Fach, sondern das gemeinsame Thema in den Mittelpunkt, Überforderungen, Miss- und Verstimmungen wurden jedoch kaum thematisiert.

In der Rückschau haben wir vielleicht unsere eigenen Leistungen zu wenig gelobt, haben einander zu wenig Wertschätzung, die wir durchaus empfinden, ausgedrückt.

Misstrauen dem Praktiker gegenüber und die sogenannte *Hierarchie der Glaubwürdigkeit und Kompetenz* (Krainer/Posch, S.22) spielten – wenn auch in etwas abgewandelter Form –

auch in der Beziehung innerhalb des Teams und zur Administration und Leitung der Schule eine nicht unerhebliche Rolle.

Problematisch war, dass neben dieser *Hierarchie der Glaubwürdigkeit*, die ja besagt, dass die jeweils übergeordnete Ebene in der beruflichen Hierarchie als prinzipiell glaubwürdiger und kompetenter gilt als die untergeordnete, ein Akademiker daher als übergeordnet angesehen wird, eine „Hierarchie des Alters und der Erfahrung“ existierte. Dadurch entstand ein Spannungsfeld in der Zusammenarbeit, wobei je nach Situation das jeweilige System zum Tragen kam. Somit trat zuweilen ein *Demoralisierungseffekt* (Krainer/Posch, S.23) ein, da Handlungserfordernisse zur Bewältigung gewisser Situationen manchmal nicht vorherbestimmt werden konnten oder teilweise durch die Komplexität und Unvorhersehbarkeit sowie durch die teilweise widersprüchlichen Erwartungshaltungen behindert wurden.

1.3. Das Projekt

„DIE WILDEN ZWANZIGER JAHRE“

Zeitströmungen aus weiblichem Blickwinkel betrachtet.

Im Rahmen des fächerübergreifenden Unterrichts sollte diese Themenstellung multidisziplinär von den Schülerinnen bewältigt werden.

Folgende spezifische Fragestellungen für das Gelingen des Projekts hielten wir für wesentlich:

- *Welche Unterrichtsformen sind zur Vermittlung überfachlicher Qualifikationen geeignet?
- *Welche Methoden und Verfahren sind geeignet, außer Fachkompetenz auch Sozial- und Methodenkompetenz zu vermitteln?

1.3.1. Methoden und Sozialformen

Die Schülerinnen waren aufgefordert, in Gruppen, deren Zusammensetzung sie selbst bestimmen durften, unterschiedliche Themenbereiche zu bearbeiten. Zunächst ging es um eine eingehende Literaturrecherche, wobei unterschiedliche Medien dafür eingesetzt wurden. Nach der ersten Sammlung von Materialien erfolgten die Sichtung und die Auswahl nach festgelegten Kriterien.

Die zeitliche Einschränkung war bereits durch die Themenstellung gegeben, geographisch legten wir uns auf Österreich fest, wobei Wien den Schwerpunkt bildete. Die Ergebnisse wurden den anderen Gruppen mitgeteilt. Dies geschah einerseits in Form von Kurzreferaten, andererseits wurden Projektmappen zu den einzelnen Themenbereichen angelegt und für alle zugänglich gemacht. Im Bereich der Literatur und der Musik konnte durchaus in Salzburg auf ausreichendes Material zurückgegriffen werden. Videos waren bei der Suche nach entsprechenden Kleidermodellen und passenden Accessoires hilfreich. Im Bereich der Architektur wollten wir die Bauwerke in natura betrachten können.

Außerdem schien es uns zielführend, auch vor Ort Recherchen durchzuführen. Es wurde daher eine Exkursion nach Wien organisiert, um einerseits die typischen Bauwerke der zwanziger Jahre zu besichtigen, andererseits das MAK zu besuchen, um den Zeitgeist insgesamt besser erfassen zu können und in Hetzendorf eine modezentrierte Ausstellung zu besuchen. Im Anschluss an die theoretischen Informationen wurde dieses Wissen gleich angewandt und wir nahmen die Gelegenheit wahr, in Wien Kleiderstoffe für die bereits erstellten Modeentwürfen zu finden und passende Accessoires zu besorgen.

Nach dieser Exkursion setzte der zweite Teil der Realisierungsphase ein. Theoretisches Wissen wurde in kreatives Gestalten verwoben, intellektuelle Gedanken künstlerisch umgesetzt. Es entstand eine vollständige Kollektion, d.h. Sportmode, Tagesmode für Winter und Sommer sowie Abendmode. Vom Entwurf bis zum fertigen Modell wurden die einzelnen Schritte dokumentiert...

Die Stoffe für die entsprechenden Kleider wurden zum Teil handbemalt, die Modelle nach Maß genäht. Da in dieser Zeit Seidenstoffe, deren Verarbeitung sehr anspruchsvoll ist, en vogue waren und wir originalgetreu arbeiteten, erforderte das Verarbeiten der Stoffe viel Zeit und Geschick.

2. Die zentrale Frage: Was bietet der Projektunterricht? Oder: Ist es möglich, ein anspruchsvolles Projekt mit der schwächsten Klasse der Schule erfolgreich durchzuführen, oder ist es zum Scheitern verurteilt?

2.1. Die Frage nach der pädagogischen Herausforderung

Wie schon im Kapitel „Klassensituation“ erwähnt, war die Zusammensetzung dieser Klasse an und für sich bereits eine pädagogische Herausforderung. Zudem ist anzumerken, dass die erste Klasse für Mode generell als die leistungsschwächste in der ganzen Schule gilt und dass aus diesen für mich durchaus fragwürdigen Gründen die schulischen Ressourcen für diese Schülerinnen eingeschränkt sind. Besonders klar wird dies bei der allgemeinen technischen Ausstattung der Klasse. So gab es im vierten Stock weder Fernseher noch Videorekorder, auch die Tische und Sessel waren keineswegs die modernsten. Zudem gab es in dieser räumlichen Abgeschlossenheit des vierten Stocks nur die Modeklassen.

Das Lehrerteam wollte diese pädagogische Herausforderung annehmen und zudem beweisen, dass auch eine leistungsschwächere Klasse zu einer guten Arbeitsleistung fähig ist, wenn man auf die individuellen Fähigkeiten der Schülerinnen eingeht. Es wurde die Hypothese aufgestellt, dass der fächerübergreifende Projektunterricht diesen Anforderungen entspreche.

Das Ergebnis des Projekts sollte öffentlich präsentiert werden. Die Frage der Präsentation bekam jedoch im Projektverlauf eine Eigendynamik, was zuweilen durchaus belastend war.

Mit Hilfe der Dilemma-Analyse wollten wir die Vorteile des fächerübergreifenden Projektunterrichts belegen und transparent machen sowie unsere aufgestellte Hypothese auf ihre Gültigkeit überprüfen.

Wir gingen von der Annahme aus, folgenden Dilemmas in der Lehrerrolle anhand des Projektunterrichts begegnen zu können. (Berlak/Berlak in Posch, S.206ff.)

a) Dilemmas in der Lehrerrolle

Reichweite der Verantwortung

Einerseits bedeutet Erziehung für den Lehrer, das „ganze Kind“ zu sehen und damit Verantwortung für große Bereiche seiner Entwicklung zu übernehmen.

Andrerseits bedeutet Erziehung für den Lehrer, das Kind als „Schüler“ zu sehen und damit nur für begrenzte Bereiche seiner Entwicklung Verantwortung zu haben.

Der projektorientierte Unterricht bietet meiner Meinung nach zumindest die Chance, sich beiden Standpunkten anzunähern und den Entwicklungsbereich auszudehnen, womit natürlich auch die Verantwortung des Lehrers zunimmt.

Zeitliche Kontrolle der Schüleraktivität

Einerseits wird vom Lehrer erwartet, daß er Beginn und Dauer der Schüleraktivitäten festlegt und kontrolliert.

Andrerseits wird vom Lehrer erwartet, daß er den Schülern die Einteilung ihrer Zeit überlässt.

Der Projektunterricht kann beiden Forderungen in einem gewissen Maße gerecht werden. Besonders wenn das Projekt einen längeren Zeitraum beansprucht, haben die Schüler die Möglichkeit, sich ihre Zeit selbst einzuteilen. Das Festsetzen von Beginn und Dauer der Aktivitäten gewinnt an Bedeutung.

Kontrolle von Inhalt und Art der Schüleraktivitäten

Einerseits wird vom Lehrer erwartet, dass er Inhalt und Art der Schüleraktivitäten kontrolliert.

Andrerseits soll er den Schülern die Entscheidung überlassen, was sie auf welche Weise lernen.

Projektunterricht bietet große Freiheit, verlangt aber vom Schüler ein gewisses Maß von Selbstverantwortung und vom Lehrer ein gewisses Maß an Vertrauen.

Kontrolle des Leistungsstandards

Einerseits soll der Lehrer dem Schüler die Leistungsstandards vorgeben.

Andrerseits soll er dem Schüler erlauben, selbst die Standards zu setzen und ihre Einhaltung zu kontrollieren.

Die Frage nach der Kontrolle des Leistungsstandards ist eine besonders schwierige, wenn man vom herkömmlichen Schema der Leistungsbeurteilung ausgeht. Da ein weiteres Eingehen dieses Problems den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, möchte ich u.a. auf die Literatur J. Thonhausers verweisen.

b) Dilemmas in der Unterrichtssituation

Wissen als Produkt versus Prozeß

Einerseits wird Wissen als Produkt (geordnete Information, Fakten, Theorien, Verallgemeinerungen) angesehen.

Andrerseits wird Wissen als Prozeß (wie kritisches Denken, Probleme lösen) angesehen.

Der Projektunterricht könnte beiden Ansätzen gerecht werden, wobei dem zweiten Punkt naturgemäß eine höhere Bedeutung zukommt. Geordnete Informationen, Fakten und Theorien können als Basis für die Prozesse der Problemlösung und des kritischen Denkens herangezogen werden.

Intrinsische versus extrinsische Motivation

Einerseits muß, damit gelernt wird, der Anreiz von „innen“ kommen; d.h. der Schüler muß selbst lernen wollen.

Andrerseits muß, damit gelernt wird, der Anreiz von „außen“ kommen; d.h. der Schüler wird durch äußere Bedingungen zum Lernen veranlasst.

Dass der Schüler/die Schülerin selbst lernen wollen muss, ist wohl im projektorientierten Unterricht von noch größerer Bedeutung, die Motivation dazu wird aber in einem nicht zu unterschätzenden Maß von außen geliefert.

Gleichbehandlung versus Differenzierung

Einerseits sollen alle Schüler gleich behandelt werden.

Andrerseits soll jeder Schüler als unverwechselbare Person mit speziellen sozialen, intellektuellen und körperlichen Fähigkeiten und Interessen behandelt werden.

Projektunterricht bietet sowohl eine spezielle Förderung der Fähigkeiten als auch eine gewisse Gleichbehandlung der Schüler/innen. Die Gewichtung hängt letztendlich von den Lehrer/innen ab.

Individuelles versus soziales Lernen

Einerseits wird das Lernen als individuelle Anstrengung des Einzelnen angesehen.

Andrerseits wird das Lernen als soziale Interaktion zwischen Personen angesehen.

Zwar kommt im projektorientierten Unterricht der sozialen Interaktion besondere Bedeutung zu, die individuelle Anstrengung des Einzelnen ist aber auch maßgeblich für das Produkt, d. h. für das Gelingen verantwortlich.

Schüler als Mitmensch versus Schüler als Klient

Einerseits soll der Schüler als Mitmensch angesehen werden, mit dem der Lehrer durch ein gemeinsames Band der Menschlichkeit verbunden ist.

Andrerseits wird das Kind als Klient, als Empfänger professioneller Dienstleistungen – von Zeit, Energie, Wissen, Fertigkeiten – betrachtet.

Durch das gemeinsame Ziel werden hierarchische Strukturen eingeplant, die Lehrer und die Schüler arbeiten am gemeinsamen Produkt; der Schüler bleibt jedoch Klient.

c) Gesellschaftliche Dilemmas

Gleiche versus ungleiche Verteilung institutioneller Ressourcen

Einerseits sollen alle Kinder denselben Anteil an den Ressourcen erhalten.

Andrerseits „brauchen“ manche Kinder mehr als andere.

Dieses Dilemma erscheint mir als schwer lösbar, eine Annäherung bei einer klaren Definition der Ressourcen kann der projektorientierte Unterricht durchaus bieten.

Gesamtgesellschaftliche versus subkulturelle Identität

Einerseits sollen Kinder ein einheitliches Verständnis sozialer Definitionen, Symbole und Werte erhalten.

Andrerseits sollen Kinder eine Identität als Mitglieder einer Subgruppe erwerben, die sich von anderen in Bräuchen, Sprache und Werten unterscheidet.

Schüler/innen, die in einer Projektgruppe arbeiten, erwerben sich naturgemäß eine Identität als Mitglieder einer Subgruppe. Die subkulturelle Identität beschränkt sich aber, da der projektorientierte Unterricht nur einen kleinen Bereich des „Schullebens“ einnimmt und dieser wiederum nur einen Teilbereich der Identität darstellt.

Dass der Projektunterricht als Lösungsmodell für oft emotional belastende Dilemmas im Schulbereich angesehen werden kann, ist nur bedingt zuzustimmen. Diese Form des Unterrichts bietet jedoch die Chance, konträre Perspektiven zu akzeptieren und als Bereicherung zu empfinden. Emotionale Belastungen, Frustrationen könnten dadurch verringert werden.

3. Evaluierungsphase und die Frage: Was ist Erfolg?

3.1. Fördernde Bedingungen für das Projekt und „Highlights“

Fördernd für das Projekt waren der große Elan und die hohe Einsatzbereitschaft des gesamten Projektteams. Die finanzielle Unterstützung der Eltern und des Elternvereins war aus ökonomischer Sicht wesentlich für die Realisierbarkeit des gesamten Projektes.

Von der Schulleitung wurde das Projekt als unterstützenswert bezeichnet, eine Präsentationsmöglichkeit im Rahmen des Maturaballs wurde uns zunächst zugesichert.

Die Motivation der Schülerinnen und die Einsatzbereitschaft des Lehrerteams sowie die hohe Identifikation mit dem Produkt waren sicherlich für die Highlights verantwortlich. Zudem verlief die Wienwoche in entspannter, angenehmer Atmosphäre.

Auch die Produkte, insbesondere die gelungenen Kreationen waren Höhepunkte bei diesem insgesamt gesehen doch sehr aufwendigen Projekt.

Die Schülerinnen sehen dieses Projekt als Highlight, da es ihnen in mehrfacher Hinsicht eine positive Entwicklung gebracht hat.

So ist für einige Schülerinnen die Tatsache, dass jede einzelne von ihnen für das Projekt verantwortlich war und sie alle sozusagen „gleich wichtig“ waren, wesentlich.

Andere hingegen hatten den Eindruck, besonders viel gelernt und vor allem praxisnah gearbeitet zu haben. Sie empfanden auch den Zeitdruck als realitätsnah und waren offensichtlich froh, einer praxisnahen Situation ausgesetzt zu sein und diese dann auch unter Anleitung eines Lehrerteams bewältigt zu haben.

Für eine weitere Gruppe war es stärkend für ihr Selbstbewusstsein, öffentlich aufzutreten und das Produzierte zu zeigen. Das Echo war ja durchwegs positiv.

3.2. Hemmende Bedingungen für das Projekt und „Hänger“

Es stellte sich heraus, dass für uns alle, besonders aber für die Kolleginnen aus dem Modebereich, eine Präsentation der Gradmesser für das Gelingen eines Projekts war. Nun ergab sich die Schwierigkeit, einen angemessenen Rahmen für die Präsentation zu finden, da die ursprüngliche Zusage, das Projekt am Maturaball präsentieren zu können, unwillkürlich zurückgezogen wurde.

Andere Möglichkeiten, wie etwa eine Präsentation im Rahmen der 75-Jahrfeier des Salzburger Flughafens, scheiterten am zu knappen Termin, da die entsprechenden Kleider nicht zeitgerecht fertiggestellt werden konnten.

Als belastend und zum Teil auch sehr demotivierend empfanden wir alle die eigentlich unerwarteten Probleme mit der Präsentation. Auch meine Rolle als Projektleiterin war in dieser Situation äußerst schwierig, da von mir einerseits erwartet wurde, eine Präsentationsmöglichkeit zu finden, andererseits dann meines Erachtens doch auch eine gewisse Unflexibilität bei sich auftuenden Möglichkeiten zu Tage trat. So war es offenbar nicht möglich, vom ursprünglichen Nähplan abzugehen, den Lehrplan zugunsten des Projekts zu ignorieren und den hochinteressanten Termin am Salzburger Flughafen wahrzunehmen.

Durch diese Widrigkeiten zog sich das Projekt ins nächste Schuljahr, was sich nicht gerade positiv auf die Motivation auswirkte.

3.3. Eigener und äußerer Anspruch

Die Erwartungen von „außen“ waren – im Gegensatz zu den eigenen - zunächst nicht besonders hoch, was sich aber im Laufe des Projekts geändert hat.

Selbst der sogenannte kritische Freund, Kollege an dieser Schule, zeigte sich zunächst etwas skeptisch meinem Vorhaben gegenüber und belehrte mich, immer wenn ich ihm von etwaigen Schwierigkeiten – sei es im Team oder in der Schulstruktur...- mit den Worten: „Das war doch vorhersehbar...“

Diese Haltung änderte sich langsam durch meine Berichte über den Fortgang des Projekts, besonders aber nach der Präsentation der Ergebnisse.

Es wurde uns in der Folge durchwegs Anerkennung entgegengebracht.

3.3.1. „Der Blick von außen“

Während der Arbeitsphase am Projekt war das Interesse mäßig, was aber sicherlich auch darauf zurückzuführen ist, dass in dieser Schule allgemein sehr viele Projekte durchgeführt werden und man daher oft erst durch die Präsentation auf ein Projekt aufmerksam gemacht wird.

Anders war die Situation bei unseren Sponsoren, wie z. B. dem Friseur, der die Frisuren der Schülerinnen bei der Präsentation im Stile der 20er Jahre kreierte. Er war sich der Werbewirksamkeit der Präsentation am ORF-Stand der Berufsinformationsmesse durchaus bewusst.

Aus dem Publikum kamen durchwegs positive Reaktionen und das Angebot, diese Präsentation noch mehrmals zu zeigen, erfreute uns zunächst, wir lehnten aber dann doch auf Grund des hohen Zeitaufwandes ab.

Von den Kollegen und Kolleginnen im Zuschauerraum bekamen wir begeisterte Rückmeldungen, die aber immer mit der Frage gekoppelt waren, ob dieses Projekt nicht unheimlich viel Arbeit gewesen sei.

3.4. Evaluierung

Zur Befragung

Die Befragung wurde im Anschluss an die Projektpräsentation durchgeführt. Es wurde eine Vollerhebung unter den 18 Schülerinnen durchgeführt, wobei 100% der abgegebenen Fragebögen für die Auswertung herangezogen wurden.

Das Alter der Schülerinnen streut in dieser Klasse sehr stark von 14-23 Jahren, wobei der Median bei 15 Jahren liegt.

Auf Grund dieser Altersstruktur müssen die Testergebnisse differenziert betrachtet werden.

Zur Fragestellung

Aufgestellte Hypothese: Der Projektunterricht schlägt sich in der Leistung und in der Zufriedenheit der Schülerinnen nieder.

Erhebung der Hard-Facts: Leistungsfeststellung

Das Problem bei der Leistungsfeststellung ist aber, dass es keine Referenzgruppe gibt. Es gibt keinen operationalisierten Test, sondern der Wert ergibt sich aus der Zeugnisnote, die als Messinstrument Fehler aufweist.

Erhebung der Soft-Facts: Die Zufriedenheit als persönliche Einschätzung der Schülerinnen wurde mit 4 Items überprüft.

Kritische Anmerkung und Verbesserungsvorschlag: Standardisierte Tests über Zufriedenheit oder mehrere Items und diese mit einer Faktorenanalyse auszuwerten, wäre durchaus aussagekräftiger, würde aber den Rahmen dieser Arbeit sprengen. (Literaturhinweis: Hackman & Oldham: Motivationspotential; H & O untersuchten das Motivationspotential bei verschiedenen Berufsgruppen JDS (Job-Diagnostic-Survey) und kamen zu folgendem Ergebnis:

$$MPS = \frac{(Identifikation + Verschiedenartigkeit + Wichtigkeit)}{3} * Autonomie * Feedback$$

Das Motivationspotential (MPS) ist abhängig von der subjektiv erlebten Aufgabe, die bei Hackman und Oldham durch die Identifikation mit derselben, der empfundenen Verschiedenartigkeit und der Wichtigkeit bzw. Bedeutung der Aufgabe für ein Gesamtergebnis operationalisiert ist. (Die Summe der Faktoren Identifikation, Verschiedenartigkeit und Wichtigkeit wird zum Faktor Aufgabe zusammengefasst, indem durch 3 dividiert wird.) Somit kommen der Aufgabe selbst, dem empfundenen Grad an Autonomie, die erforderlich ist, die Aufgabe selbständig zu lösen, und der Rückmeldung über die eigene Leistung die gleiche Bedeutung zu in Bezug auf deren Wirkung auf die Leistungsmotivation.

Hackman und Oldham haben jedoch herausgefunden, dass das Motivationspotential nicht alle Personen gleich befriedigt. Hier spielt noch zusätzlich die Stärke des Bedürfnisses nach Wachstum eine Rolle.

Die Ergebnisse des Fragebogens:

Bei Frage 1 fällt auf, dass nur bei einer Schülerin die Erwartungen in vollem Umfang erfüllt werden konnten. Bei 8 Schülerinnen wurden diese Erwartungen zumindest teilweise erfüllt und fünf verhielten sich neutral. Bei 4 Schülerinnen konnten die Erwartungen eher nicht erfüllt werden. Daraus ist abzuleiten, dass man in Zukunft bei Projektbeginn noch mehr Aufklärungsarbeit in Bezug auf Projektarbeit und Projektergebnisse aufwenden sollte.

Auf Grund der Streuung des Alters und der Erkenntnisse von Hackman und Oldham ist es erklärbar, dass bei 3 Schülerinnen die Erwartungen eher nicht erfüllt werden konnten.

Zur Frage 2

5 Schülerinnen sind der Auffassung, dass der Leistungsdruck gegenüber dem Vorjahr größer geworden ist, bei 9 trifft das teilweise zu. Auf Grund der Finalisierungsarbeiten und der Vorbereitungen für die Projektpräsentation sowie auf Grund des Stresses, der für die Schülerinnen bei öffentlichen Aufführungen als besondere Belastung wirkt, sind diese Ergebnisse erklärbar.

Im Normalunterricht konnte beobachtet werden, dass Abgabetermine immer wieder verschoben wurden; dass bei diesem Projekt die Ergebnisse vor Publikum präsentiert werden sollten, führte zu einer erheblichen Leistungssteigerung der Schülerinnen in der Projektendphase, so dass einerseits Erschöpfung und andererseits Bereitschaft zu weiterer Perfektion beobachtet werden konnte.

Für 1 Schülerin ist der Leistungsdruck eher nicht größer geworden, 4 Schülerinnen glauben, dass der Leistungsdruck keineswegs größer geworden sei.

Wie schon bei Frage 1 dürfte es sich bei diesen Schülerinnen um die älteren handeln.

Bei der Frage 3 sind 6 Schülerinnen der Meinung, dass der Deutschunterricht teilweise anspruchsvoller geworden ist, wobei 7 Schülerinnen glauben, dass der DU eher nicht anspruchsvoller geworden ist.

4 Schülerinnen sind wieder der Meinung, dass er keineswegs anspruchsvoller geworden ist.

Eine Erklärung dafür ist sicher wieder das Motivationspotential, das auf unterschiedliche Personen unterschiedlich wirkt.

Eine weitere Erklärung ist in der Altersstruktur und in der unterschiedlichen Vorbildung zu finden. Schülerinnen kommen teilweise aus der dritten Leistungsgruppe der Hauptschule, während andere in Deutschland sogar die „Mittlere Reife“ erreicht haben.

Was das Projekt angeht, fokussierten die Schülerinnen erwartungsgemäß den praktischen Teil der Arbeit, so dass daraus rückschließbar ist, dass der Deutschunterricht in seiner Wahrnehmung insofern nicht als anspruchsvoller erkannt werden konnte, da auf Grund des geringen Stundenausmaßes im Vergleich zu den fachpraktischen Gegenständen im Deutschunterricht neben der Projektarbeit auch Regelunterricht abgehalten werden musste, um dem Lehrplan gerecht zu werden.

Ein weiterer Ansatzpunkt ist auch die zeitliche Divergenz zwischen Projektbeginn und Projektende. Vor allem zu Projektbeginn war der Anteil der Arbeit am Projekt im DU wesentlich höher als am Ende, was dadurch erklärbar ist, dass für die Fertigung der Ergebnisse im Fachbereich ein wesentlich längerer Zeitraum beansprucht wurde. Außerdem ist es möglich, dass die Schülerinnen auf Grund des fächerübergreifenden Unterrichts Schwierigkeiten mit der Differenzierung der einzelnen Fächer hatten.

Fasst man Frage 1-3 zusammen, ergibt sich eine breite Streuung der Zufriedenheit. Für 2 Schülerinnen trifft eine höhere Zufriedenheit voll zu, 7 Schülerinnen waren teilweise zufrieden, 5 Schülerinnen waren eher nicht zufrieden und 3 Schülerinnen waren nicht zufrieden.

3.5. Die schwierige Frage der Benotung bei einem fächerübergreifenden Projekt

Nach Abschluss des fächerübergreifenden Unterrichtens waren ein quantitativer Zuwachs expliziten Handlungswissens und eine qualitative Verbesserung expliziten Handlungswissens feststellbar. Die Schülerinnen verfügen nach dem projektorientierten Unterricht über ein breiteres Handlungsspektrum und das mitgebrachte Handlungswissen wird durch diese Form des Unterrichts differenziert, präzisiert und fachlich hinterlegt und durch neu erworbenes Wissen ergänzt und erweitert.

Alle Schülerinnen erwiesen sich in einer bis dahin für sie weitgehend unbekanntem komplexen beruflichen Aufgabenstellung als handlungsfähig. Die einzelnen Gruppen verfügten über unterschiedlichste Ansätze einfache bis schwierige Probleme selbständig zu lösen.

Diese Form des Unterrichts bot mir wesentlich mehr Gelegenheit die Leistungen der Schülerinnen zu beobachten und ihren Einsatz zu honorieren. Da die Mitarbeit - hier die Mitarbeit am gemeinsamen Projekt - als Form der Beurteilung zumindest als gleichwertig anzusehen ist, (vgl. Buschmann/Thonhauser, Praxis der Leistungsbeurteilung, in: Erziehung und Unterricht) brachte dies für die Schülerinnen eine große Entlastung, da ihre Beurteilung im Jahreszeugnis kaum mehr von den Noten der Schularbeit abhing. Es wäre daher meiner

Ansicht nach nicht notwendig gewesen, sie zusätzlich zur aufwendigen Arbeit am Projekt noch eine Schularbeit pro Semester schreiben zu lassen. Zurzeit aber ist die Anzahl der Schularbeiten im Lehrplan festgelegt.

Für mich stellte sich nun das Problem, die nachgewiesenen Handlungskompetenzen in die im Regelunterricht herrschenden Noten zu fassen.

Für die Kolleginnen der fachpraktischen Unterrichtsgegenstände boten zumindest die objektiv überprüfbaren Werkstücke eine Grundlage für die herkömmliche Benotung der Projektarbeit.

Klar war allen Schülerinnen und Lehrerinnen, dass die gesamte Arbeit am Projekt beurteilt werden soll und muss.

Wir stellten daher einen Katalog mit für alle transparenten Beurteilungskriterien zusammen..

Folgende Kriterien waren für uns wesentlich:

Schlüsselqualifikationen

Teamarbeit: Inwiefern war die Schülerin bereit und fähig im Team und für das Team zu arbeiten und sich mit der erbrachten Leistung verantwortlich zu zeigen und zu identifizieren?

Waren individuelle Fortschritte feststellbar?

Wie und wodurch waren diese bemerkbar oder evaluierbar? (Schülerin übernimmt Verantwortung, koordiniert Arbeiten, hält Kurzreferate, bearbeitet die Teammappe...)

Bei Gruppenarbeiten, bei denen keine differenzierte Einzelleistung der Schülerinnen feststellbar war, wurde die Leistung der Gruppe beurteilt, und alle Gruppenmitglieder bekamen die gleiche Beurteilung.

Präsentation: Fortschritte und Fähigkeiten waren anhand von Kurzreferaten und der Schlusspräsentation evaluierbar.

Kriterien waren: Wurden die Präsentationstechniken beherrscht?

War die Präsentation sprachlich korrekt?

Wurde sie in der Standardsprache und in der entsprechenden Lautstärke vorgetragen?

War die Sprechgeschwindigkeit passend?

War der Einsatz von Medien gut gewählt und koordiniert?

War der Kurzvortrag sachlich/inhaltlich richtig?

Umgang mit den neuen Medien:

Wie wurden die neuen Medien eingesetzt? Wie wurde das Material nach den Recherchen gesichtet und verarbeitet?

Herausragende Einzelleistungen:

- Besondere Organisationsfähigkeit (Beschaffung von Quartieren auf der Exkursion, Sponsorentätigkeit, Leistungen im Marketing...)

- Besondere kreative oder künstlerische Fähigkeiten (Bemalen von Stoffen, Zeichnen von Modeentwürfen, Gestaltung von Einladungen ...)

-Führungsqualitäten im Team

Wir entschlossen uns, eine verbale Beurteilung durchzuführen, da die individuellen Fortschritte und Leistungen transparenter dokumentiert werden können.

Die aufgeführten Leistungen sind nur beschränkt auf das übliche Notensystem der fünfteiligen Skala übertragbar.

Für die Praxislehrerinnen M und A war es durchaus eine Genugtuung aufzuzeigen, dass im Modebereich sehr gut gearbeitet wird. Der Wunsch, die dreijährige Fachschule für Mode auf eine fünfjährige, mit Matura abschließende Schule, auszuweiten, bleibt aber bestehen.

Ich kam zu der Erkenntnis, dass Projektunterricht nicht unbedingt ein besserer, sondern ein anderer Unterricht ist, dass der Entwicklungsaufwand beträchtlich ist und dass für die Planung und Durchführung große theoretische und praktische Professionalität erforderlich sind.

4.1. Ausblick

Im Nachhinein und mit einer gewissen zeitlichen Distanz betrachtet, bewerte ich die Arbeit an diesem fächerübergreifenden Projekt insgesamt als durchaus positiv.

Die reizvollen und interessanten Erfahrungen überwiegen, jedoch möchte ich auch deutlich machen, dass derartige Projekte sehr arbeits- und zeitintensiv sind und dass diese zusätzliche Arbeit ja weder finanziell noch durch andere Ressourcen abgegolten wird. So stellt sich schon die Frage, ob ein derartiges Projekt zusätzlich zu einer vollen Lehrverpflichtung und sozusagen zusätzlich zum „normalen Schulalltag“ auf befriedigende Art und Weise durchgeführt werden kann, oder ob nicht durch Arbeitsüberlastung, mangelnde Unterstützung und knappe Zeitressourcen das Projekt in Stress ausartet und dadurch demotivierend vor allem für die Lehrpersonen wird.

4.2. Relation Input – Output

Dass ein fächerübergreifendes Projekt Idealismus und Einsatzbereitschaft verlangt, muss jedem klar sein, der sich mit dem Gedanken trägt, ein derartiges Projekt zu leiten und zu gestalten. Vor der Initiierung des Projekts sollten aber alle Beteiligten über die vorhandenen Ressourcen und Unterstützungsmöglichkeiten genau Bescheid wissen. Ansonsten tritt der negative Effekt ein, dass die Relation Input-Output nicht mehr stimmig ist.

In unserem Projekt war der Input sehr hoch. Nur durch die tollen Produkte und vor allem die Lernfortschritte in den Schlüsselqualifikationen der Schülerinnen konnte die Relation einigermaßen hergestellt werden.

Für die Schülerinnen war der Output enorm hoch; für das Lehrerteam ist ein derartiges Projekt sicherlich nicht jährlich durchführbar, da der Arbeitsaufwand unter den gegebenen Rahmenbedingungen einfach zu hoch ist.

Vor der Planung eines wirklich mehrere Fächer übergreifenden Projekts sollte überprüft werden, welche administrativen Vorgaben nötig sind, um diesen Unterricht zu realisieren und welche schulorganisatorischen Folgen ein derartiger Unterricht nach sich zieht. Interessant wäre die Möglichkeit, dass Schulen und Betriebe gemeinsame Projekte realisieren.

Wenn diese Art von Unterricht keine einzelnen Projekte, sondern durchaus den Regelfall darstellen sollen, sind auch Auswirkungen auf die Lehrpläne und Lehrerfortbildungen zu erwarten.

4.3. Ausgewählte Erkenntnisse aus den Lehrer- und Schülerinnenurteilen

Allgemein wurde der projektorientierte Unterricht positiv bewertet, es kam jedoch auch zur Offenlegung vieler inhaltlicher und vor allem organisatorischer Mängel.

Die Gruppenarbeit findet regen Zuspruch und für die praktisch-handelnden Anteile des Unterrichts herrscht großes Interesse. Die für die Schülerinnen wahrnehmbaren echten Freiräume und Lernerfolge waren für sie sehr bedeutend.

Abschließen möchte ich meine Arbeit mit einem Zitat von Peter Posch:

Eine schrittweise Ergänzung des Unterrichts durch Lernformen, die mehr Spielraum für Entscheidungen der Schüler bieten, halte ich für eine der wichtigsten Innovationen in der Schule der Gegenwart. Fähigkeiten wie Initiative, Selbständigkeit, Selbstvertrauen werden immer wichtiger, um die zunehmende Komplexität der Arbeitswelt und des öffentlichen und privaten Lebens zu bewältigen. (Krainer/Posch, S.185)

Literaturverzeichnis

Konrad Krainer/Peter Posch (Hg.): Lehrerfortbildung zwischen Prozessen und Produkten. Hochschullehrgänge „Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen“ (PFL). Konzepte, Erfahrungen und Reflexionen. B. Heilbronn: Klinkhardt, 1996.

Herbert Altrichter/Peter Posch: Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. B. Heilbronn: Klinkhardt, 1998.

Una Dirks/Wilfried Hansmann (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung. Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme, Wernheim: Deutscher Studienverlag, 1999.

Hackman, J.R./Oldham, G.R. (1975): Development of the job diagnostic survey, Journal of Applied Psychologie 60. S. 159-170.

Ingrid Buschmann/Josef Thonhauser: Im Namen, aber nicht im Sinne des Gesetzes: Zur Praxis der Leistungsbeurteilung, in: Erziehung und Unterricht, Heft ½ 2000. Wien: öbv&hpt.

Anhang

Fragebogenauswertung

1.) Das erste Schuljahr hat meine Erwartungen erfüllt:

- a) trifft voll zu b) trifft teilweise zu c) weiß nicht d) eher nicht
e) keineswegs

Der Leistungsdruck gegenüber der bisher besuchten Schule ist größer

- a) trifft voll zu b) trifft teilweise zu c) weiß nicht d) eher nicht
e) keineswegs

Der Deutschunterricht ist anspruchsvoller

- a) trifft voll zu b) trifft teilweise zu c) weiß nicht d) eher nicht
e) keineswegs

Meine Deutschnoten sind besser

- a) trifft voll zu b) trifft teilweise zu c) weiß nicht d) eher nicht
e) keineswegs

Alter der Schülerinnen

Aus dem Projektbericht



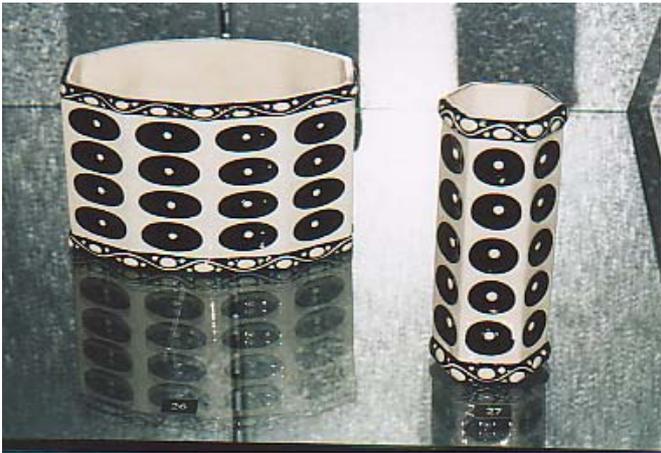
Finanzierung für das Projekt

Der Flohmarkt



Exkursion nach Wien

Typisches Design



Stoffentwürfe



Modepräsentation bei der Berufsinformationsmesse

